



UiO • Universitetet i Oslo

# Religionslærerens åpenhet om eget standpunkt

*En kvalitativ undersøkelse av religionslæreres tanker  
om dele sine egne ståsteder og standpunkter med  
elevene sine*

Ola Linqvist Nødtveidt

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022



# **Religionslærerens åpenhet om eget standpunkt**

*En kvalitativ undersøkelse av religionslæreres tanker  
om dele sine egne ståsteder og standpunkter med  
elevene sine*

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Ola Linqvist Nødtveidt

Copyright Forfatter Ola Linqvist Nødtveidt

2022

Religionslærerens åpenhet om eget standpunkt

Ola Linqvist Nødtveidt

<https://www.duo.uio.no>

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hva et utvalg religionslærere tenker om å være åpen om egne ståsteder og standpunkter overfor elevene sine. Dette inkluderer både det å dele sin religiøse eller livssynsmessige tilhørighet, standpunkt i etiske spørsmål samt egne tanker, meninger, holdninger og synspunkt på religiøse, livssynsmessige og etiske emner.

Oppgavens problemstilling er: «Hva tenker et utvalg religionslærere om å være åpen om egne ståsteder og standpunkter overfor elevene sine?». I tillegg har prosjektet forsøkt å få lærerne til å begrunne og argumentere for hvorfor de praktiserer åpenhet på den måten de gjør. Derfor har studien også følgende forskningsspørsmål: «Hvilke begrunnelser gir lærerne for de valgene som tas knyttet til åpenhet?». For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålet er det gjort kvalitative intervjuer med seks lærere som underviser i faget religion og etikk.

Prosjektet bygger på tidligere empirisk forskning som har studert religionslæreres opplevelse av sin egen hverdag, primært hentet fra britisk kontekst. Åpenhetsspørsmålet har ikke vært hovedfokuset i disse studiene, men er likevel noe som stadig har dukket opp når lærerne skal reflektere over sin profesjonsutøvelse. Denne masteroppgaven vil sette spørsmålet om lærerens åpenhet i sentrum for forskningsinteressen. I tillegg bygger oppgaven på en rekke teoretiske perspektiver som sammen er med på å etablere en samtale omkring åpenhetsspørsmålet, og plasserer utfordringen innenfor en norsk kontekst.

Studien konkluderer med at det for lærerne i dette prosjektet ser ut til at deres åpenhet er situasjonsbestemt og kontekstavhengig. Religionslærerrollen består av en rekke ulike og til dels spenningsfylte aspekter, forventninger og hensyn som må tas. En rekke ulike faktorer gir utslag for hvordan læreren praktiserer åpenhet i den gitte situasjonen. En interessant side ved lærerne i denne studien er at de hadde relativt like forståelser av formålet med faget og deres religionslærerrolle. Likevel trakk lærerne ulike konklusjoner om hva de kunne være åpne om, når de kunne være åpne og hvorfor man burde/ikke burde være åpen.

## **Forord**

Med denne masteroppgaven avslutter jeg min tid som student på Universitetet i Oslo. Det har vært en lærerik tid som har gitt meg en god grunnmur å stå på før jeg nå skal ut i arbeidslivet. Arbeidet med oppgaven har vært en følelsesmessig berg- og dalbane fra å stå helt bom fast, til at alt går på skinner. Jeg er takknemlig for at arbeidet er over, men også stolt over det endelige resultatet og at jeg har kommet meg helskinnet gjennom prosessen.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter som har gitt av seg selv og sin tid for å bidra til nye og interessante perspektiver på spørsmålet om lærerens åpenhet. Deres åpne og fylldige fortellinger fra sin hverdag har gjort analysearbeidet meningsfullt og inspirerende.

Videre vil jeg takke min fantastiske veileder Ole Andreas Kvamme for hjelpsomme, støttende og konstruktive samtaler. Jeg er svært takknemlig for hans bidrag og innspill som har kastet nytt lys over materialet, og gitt meg nye stier å forfølge.

I et travelt halvår preget av jobb kombinert med masterskriving, vil jeg også rette en takk til mine venner, min samboer og min familie som har bidratt med hjelp, oppmuntring og støtte i arbeidet. En spesiell takk til mamma som har delt av sin kunnskap om den akademiske stilen og språket og for korrekturinnspill på teksten.

Fredrikstad, juni 2022

Ola Linqvist Nødtveidt

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>V</b>
<b>Forord</b> .....	<b>VI</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn og relevans</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Problemstilling</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Begrepsavklaringer</b> .....	<b>2</b>
<b>1.4 Oppgavens oppbygning</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Bakgrunn for prosjektet i empirisk og teoretiske studier</b> .....	<b>3</b>
<b>2.1 Bakgrunn i empiriske studier</b> .....	<b>3</b>
2.1.1 Åpenhetsspørsmålet i forskningsfeltet .....	4
2.1.1.1 Åpenhet og profesjonalitet .....	6
2.1.1.2 Åpenhet og elevperspektivet .....	7
2.1.2 Hensikter med å være åpen .....	8
2.1.2.1 Hjelp elevene .....	8
2.1.2.2 Gjøre faget engasjerende .....	9
2.1.2.3 Skape et trygt klasserom .....	10
2.1.3 Bekymringer knyttet til å være åpen .....	10
2.1.3.1 Påvirke elevene .....	11
2.1.3.2 Presse elevene .....	11
2.1.3.3 Skape hindringer for elevene .....	12
<b>2.2 Teoretisk bakgrunn</b> .....	<b>13</b>
2.2.1 Den norske konteksten for religions- og livssynsundervisning .....	14
2.2.1.1 Læreplanens tvetydighet og betydningen skjønn .....	15
2.2.1.2 Forkynnelse .....	17
2.2.1.3 Objektivitet .....	18
2.2.1.4 Upartiskhet .....	19
2.2.1.5 Nøytralitet .....	20
2.2.2 Lærerens personlige og profesjonelle liv .....	21
2.2.2.1 Er det mulig å skille mellom sitt personlige og profesjonelle liv? .....	22
2.2.2.2 Argumenter for å dele sitt personlige liv med elevene .....	23
2.2.2.3 Argumenter for å ikke dele sitt personlige liv med elevene .....	25
2.2.3 Ulike perspektiver i religions- og livssynsfag .....	26
2.2.3.1 Ulike perspektiver i religions- og livssynsundervisning .....	27
2.2.3.2 De personlige perspektivene .....	28
2.2.3.3 Det faglige innenfraperspektivet .....	29
2.2.3.4 Det faglige utenfraperspektivet .....	30
2.2.3.5 Perspektivmangfoldsmodellen .....	31
<b>2.3 Oppsummering</b> .....	<b>31</b>
<b>3. Metode</b> .....	<b>34</b>
<b>3.1 Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>34</b>
<b>3.2 Utvalg</b> .....	<b>35</b>

3.3 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling.....	37
3.4 Analysen .....	38
3.5 Forskningsetikk .....	42
3.6 Forskningskvalitet .....	44
3.7 Oppsummering .....	46
<b>4. Resultater.....</b>	<b>47</b>
4.1 Forståelse av lærerrollen .....	47
4.1.1 Åpenhetspraksis .....	48
4.1.2 Hva lærerrollen innebærer og ikke innebærer .....	49
4.1.3 Forståelse av forholdet mellom lærerens personlige og profesjonelle liv.....	50
4.2 Hensyn som vektlegges.....	52
4.2.1 Hensyn til elevene .....	52
4.2.2 Hensyn til klassen .....	54
4.2.3 Hensyn til tematikk (religion/livssyn versus etikk) .....	56
4.3 Opplevd formål med faget.....	57
4.3.1 Fagets innhold .....	58
4.3.2 Undervisningspraksiser .....	59
4.3.3 Perspektiver .....	61
4.4. Oppsummering .....	62
<b>5. Diskusjon .....</b>	<b>64</b>
5.1 Åpenhetspraksis i min studie sammenlignet med tidligere forskning .....	66
5.2 Forståelse av forholdet mellom det personlige og det profesjonelle/faglige.....	69
5.3 Samsvarende forståelse - ulike konklusjoner .....	72
5.4 Åpenhet som situasjonsbestemt .....	74
5.5 Konklusjon .....	76
5.6 Implikasjoner for videre forskning og profesjonsutvikling .....	77
<b>6. Litteratur .....</b>	<b>79</b>
<b>7. Vedlegg .....</b>	<b>85</b>
7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide.....	85
7.2 Vedlegg 2: Samtykke- og informasjonsskriv.....	87



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og relevans

Denne masteroppgaven undersøker religionslæreres tanker om det å være åpen om sine personlige ståsteder og standpunkter overfor elevene sine. Bakgrunnen for prosjektet stammer fra erfaringer knyttet til egen praksis. I et stadig mer mangfoldig klasserom møter læreren et variert spekter av meninger, syn og holdninger. Samtidig skal også læreren fremstå som et levende menneske, og dette mennesket vil naturligvis også ha sine meninger, syn og holdninger. Selv begynte jeg i undervisningspraksis å lure på om det var mulig for meg å dele mine synspunkter med elevene, og i så fall hvordan. I enkelte tilfeller spurte også elevene direkte om hva jeg mente, særlig i situasjoner der vi diskuterte religiøse og etiske spørsmål i grupper eller i plenum. Jeg tok problematikken opp på et fagmøte for religionslærerne ved praksisskolen, og oppdaget at de andre lærerne også stadig måtte reflekterte over deres egen åpenhet. Hverken det å være åpen eller det å ikke være åpen er nøytrale handlinger, begge valg er verdiladet. Jeg skjønnte derfor at det måtte tas et reflektert og bevisst valg på hvordan religionslæreren skal praktisere sin egen åpenhet.

Det er gjort mye forskning på læreres opplevelse av sin egen hverdag, særlig i britisk kontekst (se kapittel 2). I disse studiene har ikke lærernes åpenhet vært hovedfokuset, men problematikken dukker stadig opp når lærere skal beskrive sine opplevelser fra klasserommet og reflektere over sin profesjonsutøvelse. Det ser derimot ikke ut til at det er noe klart svar på hvordan man skal praktisere åpenhet. Både fagdidaktikere, forskere og lærere ser at det finnes mange ulike og jevn gode svar på hva man kan være åpen om og hvordan man kan være åpen om eget standpunkt overfor elevene sine. Det finnes dessuten mange gode argumenter både for hvorfor man bør være åpen, og hvorfor man ikke bør være åpen.

Målet med denne studien er dermed å bidra til en bevisstgjøring om åpenhetsspørsmål i en norsk kontekst. Samtidig er det en utdypning av allerede eksisterende, britisk forskning med et norsk bidrag som setter åpenhetsspørsmålet i sentrum. Jeg har snakket med seks forskjellige lærer som

har beskrevet og begrunnet hva de tenker om dele sitt eget standpunkt med elevene sine. Denne kunnskapen kan forhåpentligvis bidra inn i en didaktisk diskusjon om hvordan man kan håndtere åpenhetsspørsmålet i klasserommet, og gi ny innsikt til kommende og nåværende lærere om hvordan andre velger å forholde seg til denne utfordringen.

## **1.2 Problemstilling**

Problemstillingen for dette prosjektet er derfor:

«Hva tenker et utvalg religionslærere om å være åpen om egne ståsteder og standpunkter overfor elevene sine?»

Med «å være åpen om egne ståsteder og standpunkter» sikter jeg her både til det å dele sin religiøse eller livssynsmessige tilhørighet, standpunkt i etiske spørsmål, og egne tanker, meninger, holdninger og synspunkt på religiøse, livssynsmessige og etiske emner. I tillegg har jeg vært ute etter å få lærerne til å begrunne og argumentere for hvorfor de praktiserer åpenhet på den måten de gjør. Derfor har prosjektet også følgende forskningsspørsmål:

«Hvilke begrunnelser gir lærerne for de valgene som tas knyttet til åpenhet?»

Dette spørsmålet har som hensikt å belyse hva lærerne er åpne om og ikke, og hvorfor de er åpne om enkelte ting, men mer lukkede om andre ting. Problemstillingen og forskningsspørsmålet har dannet utgangspunktet for intervjuguiden og analysen.

## **1.3 Begrepsavklaringer**

Ettersom spørsmålet om åpenhet berører både grunnskolefaget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) og faget religion og etikk i den videregående skolen, vil jeg i denne oppgaven anvende begrepet «religions- og livssynsundervisning» for å beskrive en slik undervisning. Selv om begrepet ikke får frem det etiske aspektet ved fagene, brukes det likevel her ettersom det har tradisjon i det norske fagmiljøet og gir bedre tekstflyt enn andre mer utfyllende begreper. Av

samme årsak vil jeg i denne oppgaven bruke «religions- og livssynsfag». Begrepet «religionslærer» blir her forstått som en lærer som underviser i religions- og livssynsfag som KRLE eller religion og etikk. Fagnavnene vil kun bli brukt dersom det er snakk om et aspekt som kun gjelder det gitte faget.

## **1.4 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for de empiriske og teoretiske forskningsbidragene som denne masteroppgaven bygger på. Kapitlet har som hensikt å bygge opp en samtale og en kontekst for åpenhetsspørsmålet. Denne diskursen består av mange ulike aspekter og perspektiver. Derfor er dette kapitlet også oppgavens største. For å synliggjøre og få frem de ulike elementene har kapitlet også flere overskriftsnivåer enn de andre kapitlene.

I kapittel 3 redegjør jeg for prosjektets datainnsamlings- og analysemetode. Her vil jeg også presentere utvalget, samt reflektere over forskningens kvalitet og etiske betraktninger. Deretter følger kapittel 4 der jeg presenterer resultatene fra analysen. Dette kapitlet har også flere overskriftsnivåer enn de andre for å få frem de ulike nyansene og synspunktene i dataene.

I det femte og siste kapitlet diskuterer jeg funnene mine i lys av de empiriske og teoretiske forskningsbidragene som blir presentert i kapittel 2. Her er det ikke like mange overskriftsnivåer ettersom formålet med kapitlet er å føre sammen oppgavens ulike deler og perspektiver til en helhet. Kapitlet avrundes med konklusjonen på problemstillingen. I tillegg vil jeg reflektere over hva min studie tilfører forskningsfeltet og religionsdidaktikken, samt peke på nye spor å følge i fremtidig forskning.

## **2. Bakgrunn for prosjektet i empirisk og teoretiske studier**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for empiriske og teoretiske forskningsbidrag i den diskusjonen som denne masteroppgaven bygger på. Jeg har valgt å føye både tidligere forskning og teori under samme kapittel ettersom de ikke er så lett å skille, og heller bør sees i sammenheng. Det er, så langt jeg har sett, lite faglitteratur som går direkte på problemstillingen for dette prosjektet. Likevel dukker relaterte problemer og diskusjoner opp i forskjellige kontekster.

I denne oppgaven skiller jeg mellom rene empiriske forskningsarbeider og teoretiske bidrag. Selv om noen av de teoretiske bidragene viser til empirisk forskning i sin argumentasjon, så presenterer de ikke egne forskningsstudier på samme måte. Der de empiriske bidragene brukes for å vise hva respondentene, ofte lærere, har sagt og tenkt i sammenheng med åpenhetsspørsmålet, brukes de teoretiske bidragene for å vise hvordan ulike forskere og fagdidaktikere vurderer spørsmålet. Noen temaer og problemstillinger vil derfor være overlappende på tvers av empiri- og teori-kategoriene. Dette skillet blir gjort for å vise et bredt utvalg av ulike bidrag på ulike nivåer, som alle vil trekkes inn og være interessante i den senere diskusjonen.

Jeg begynner dette delkapitlet med de empiriske studiene for å gå rett inn i tematikken og vise hva man har funnet ut at lærere tenker og gjør knyttet til åpenhet. Disse funnene går dessuten mer eller mindre direkte på problemstillingen for dette prosjektet, og får godt fram hvilken faglig samtale dette prosjektet er en del av. Deretter vil de teoretiske bidragene introduseres for å sette de empiriske funnene inn i en større sammenheng og en bredere kontekst som berører både norsk læreplandiskusjon, profesjonsforståelse og perspektivtaking.

### **2.1 Bakgrunn i empiriske studier**

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for empirisk forskning som diskuterer spørsmål relatert til lærernes åpenhet om eget livssyn, tro, tanker og meninger overfor elevene sine. Selv om dette ikke har vært hovedanliggendet i de fleste av disse forskningsprosjektene, så har det stadig

dukket opp som et tema i prosjekter som forsker på lærernes opplevelse av sin praksis og skolehverdag.

Min egen studie bygger videre på de empiriske arbeidene til Judith Everington (2012, 2014, 2016) og kollegaer (Everington, ter Avest, Bakker & van der Want, 2011; Jackson & Everington, 2017). Det har sammenheng med hvordan litteraturen har blitt samlet inn til dette prosjektet (se kapittel 3). Ettersom de fleste bidragene er knyttet til samme forfatter kan det argumenteres for at samtalen prosjektet mitt bygger på er en «lukket samtale» der andre forskere og eventuelt andre funn ikke kommer frem. Likevel er det interessant at det i de ulike forskningsprosjektene fremkommer ulike syn på spørsmålet om åpenhet, og ulike argumenter for hvorfor lærerne velger å praktisere åpenhet på den måten. Jeg mener derfor at denne samtalen likevel gir stort rom for å diskutere ulike posisjoner med utgangspunkt i lærerne jeg har intervjuet.

Først vil jeg gjøre rede for spørsmålet om åpenhet i forskningen generelt – hva det innebærer og hvilke ulike standpunkter som finnes. Det skal også vises hvordan åpenhet har sammenheng med profesjonalitet, og hvordan hensynet til elevene kan påvirke hvordan lærerne opererer. Til slutt vil jeg se på noen argumenter for og imot åpenhet, som kommer frem blant lærerne i denne forskningen.

### **2.1.1 Åpenhetsspørsmålet i forskningsfeltet**

Kort oppsummert innebærer åpenhet her at læreren deler informasjon om sin bakgrunn, interesser, meninger og noen ganger følelser (Everington, 2012, s. 350). Dette er noe som ifølge Everington (2012, s. 347) oftest skjer i planlagte settinger der læreren bevisst deler sin kunnskap og sine opplevelser med elevene i en skoletime. Everington (2014, s. 157) kaller dette for «personal life knowledge», som betyr den kunnskapen som lærerne har ervervet i sine personlige liv, og som de bygger på eller presenterer i sin undervisning. Funn hos Robert Jackson og Judith Everington (2017, s. 15) indikerer at lærerens åpenhet er noe som krever nøye overveielse med tanke på når og hvordan man skal være åpen.

I deres studie av lærere i den videregående skolen i diverse land i Europa fokuserer Everington et al. (2011, s. 241) på lærernes oppfatning av og respons på mangfold i klasserommet. Her finner de at de fleste lærerne i studien tenker at elevene ikke bør vite om deres personlige tro, mener andre at de har god grunn til å være åpen om sin tro. I en senere studie om lærerstudenters bruk av «personal life knowledge» i sin undervisning, finner Everington (2012, s. 347) at nyere generasjoner av lærere er mer tilbøyelige til å dele deres religionsrelaterte meninger og syn med elevene. Disse lærerne så på intimitet og åpenhet som kulturelle normer, noe Everington (2012, s. 349) ikke synes var så rart med tanke på innflytelsen fra reality-TV og sosiale medier. Selv om det ikke var noen krav eller forventninger om at de skulle det, så brukte alle disse lærerstudentene jevnlig sin «personal life knowledge» i sin undervisning (Everington, 2012, s. 346). Dette ble dessuten sett som en verdifull, og ikke minst en nødvendig praksis i religions- og livssynsundervisning (Everington, 2012, s. 346).

I en oppsummering av sine funn i flere studier konkluderer Everington med at de fleste lærerstudenter var komfortable med og lot elevene vite om sin personlige tilhørighet til en religion eller et livssyn (Everington, 2016; Jackson & Everington, 2017). I noen klasseromssituasjoner mente studentene at det også var anledning til å dele sitt standpunkt på etiske spørsmål (Everington, 2016, s. 184). Når det ble ansett som passende, mente dessuten lærerne at det var viktig å bidra med sitt eget syn i klasseromsdiskusjoner (Jackson & Everington, 2017, s. 15). Alle lærerstudentene brukte sine personlige opplevelser og sin kunnskap fra disse opplevelsene i deres undervisning (Everington, 2016, Jackson & Everington, 2017). Det viktigste vilkåret for å være åpen var likevel at læreren kjente elevene godt og at det allerede var et veletablert tillitsforhold (Jackson & Everington, 2017, s. 16).

Det ser også ut til at temaet for undervisning har noe å si for om læreren kan være åpen eller ikke. Undervisningssamtaler om temaer som livet etter døden og rasisme trekkes frem som situasjoner der læreren kan gi sin personlige mening (Jackson & Everington, 2017, s. 17). Skilsmisse og abort er på den andre siden blant temaene lærerne mener er så personlige og sensitive at man ikke bør dele sitt syn (Jackson & Everington, 2017, s. 17).

Oppsummert kan vi si at lærerne var åpne på ulike måter, og de så ulike hensikter med å være åpne med elevene sine (Everington, 2012, s. 346). Selv om det i disse studiene ser ut til at de fleste lærere, eller i hvert fall lærerstudenter, velger å være åpne med elevene sine, så trekkes det også frem motargumenter og bekymringer knyttet til det å være åpen. Noen av lærerne var også tydelige på at de ikke syntes at elevene burde vite om deres personlige syn (Everington et al., 2011, s. 249). Dette kommer jeg tilbake til senere.

### **2.1.1.1 Åpenhet og profesjonalitet**

Everington (2016, s. 179) finner fire signifikante temaer blant lærerne hun forsker på når det gjelder hva det vil si å være profesjonell. Ett av disse er at det å være profesjonell er å være åpen om seg selv i klasserommet (Everington, 2016, s. 180). Det å dele fra sitt personlige liv identifiseres av disse lærerne som noe som bør være en del av deres profesjonelle liv. Ina ter Avest og Cok Bakker (2009, s. 14) har pekt på dette forholdet mellom en lærers personlige og profesjonelle liv, og stilt spørsmål om dette er en trussel eller en mulighet. En relatert problemstilling er den som dukker opp i Øystein Lund Johannessens (2009) studie av norske religionslærere og mangfold: Hva er forholdet mellom personlige interesser, verdier og meninger på den ene siden, og interessant og inspirerende undervisning på den andre siden?

Alle de seks lærerne som ble intervjuet i Johannessens studie snakker om utfordringene de har som kristne når de skal forsøke å undervise godt og med entusiasme om kristendommen (Johannessen, 2009, s. 107). Lærerne ser på dette som noe personlig og som et profesjonelt dilemma som krever metodologisk refleksjon og bevissthet (Johannessen, 2009, s. 107). I didaktiske situasjoner der deres egen tro var i fokus, og de ikke fikk til en god profesjonell balanse, hadde disse lærerne en tendens til å lage en velbalansert, men da kjedelig undervisning (Johannessen, 2009, s. 107). Dette istedenfor å bruke sin personlige tro, og kanskje på den måten skape en mer inspirerende og interessant undervisning (Johannessen, 2009, s. 107).

I kontrast viser Jackson og Everington (2017, s. 9) til egne opplevelser og egen forskning som indikerer at mange lærere med sterke personlige engasjementer, er i stand til å opprettholde høy profesjonalitet. Å være profesjonell innebærer ikke å måtte skjule sin egen posisjon (Jackson &

Everington, 2017, s. 10). Ved å operere på en profesjonell måte, kan lærere ifølge Jackson og Everington (2017, s. 10) bygge på sine egne religiøse eller sekulære engasjement som ressursmateriale på lik linje med andre ressurser i klasserommet.

De norske lærerne forklarte sin strategi som en følge av deres generell lærerstil (Johannessen, 2009, s. 108). Deres personlighet og lærerstil i andre fag påvirket på den måten om de ønsket å være åpne. Sammenhengen mellom åpenhet og lærernes personlige og profesjonelle liv vil bli utdypet og plassert inn i en større diskusjon om profesjonsutøvelse i delkapittel 2.2.

### **2.1.1.2 Åpenhet og elevperspektivet**

Dette prosjektet er i utgangspunktet ikke orientert mot elevperspektivet, det vil si hva elevene mener om læreren skal være åpen eller ikke. Likevel er elevenes oppfatninger interessante. Lærerne i de ulike studiene bruker ofte hensynet til elevene, og konsekvensen av lærernes handlinger for elevene, som argument når de skal diskutere hensikten med, eventuelt bekymringen med, å være åpen med elevene.

Eksempelvis ser man i Thorsten Knauth og Anna Körs (2011) sin studie av elevers opplevelse av religionsundervisning at lærerens religiøse eller livssynsmessige tilhørighet er viktig dersom det påvirker lærerens dugelighet. Majoriteten av elevene var skeptiske til lærerens religiøse eller livssynsmessige tilhørighet som noe som kunne føre til press, favorisering og partiskhet. Likevel mente de fleste elevene at læreren kunne ha en religion eller et livssyn personlig, så lenge det ikke påvirket deres upartiskhet og nøytralitet som lærere (Knauth & Körs, 2011, s. 216).

Everington (2016) finner dessuten at religionslærere er opptatt av hvordan de blir oppfattet av elevene sine. Dette kan muligens påvirke hvordan de velger å praktisere åpenhet. I Everingtons studie kom det fram at agnostiske og ateistiske lærere var bekymret for å bli oppfattet som religiøse (2016, s. 180). Lærere helt uten eller med en religiøs tilhørighet var derimot bekymret for at elevene skulle synes at de presset på dem et religiøst budskap, eller forsøkte å omvende dem.



Et annet aspekt ved elevperspektivet er alderen til elevene. Jackson og Everington (2017, s. 10) sier at læreren bør svare ærlig på spørsmål om sin personlige tro, så lenge det gjøres på en måte som er passende med tanke på elevenes alder og modenhet. Lærerne i Everingtons (2012) studie sier dessuten at læreren bør kjenne elevene godt før man bestemmer seg for hva, hvordan og når man skal bruke «personal life knowledge» (Everington, 2012, s. 347). Disse lærerne var enige om at man kun skulle dele personlige oppfatninger med de eldre elevene (Everington, 2012; Jackson & Everington, 2017). For elever i aldersgruppen 14-19 år kan det ifølge disse lærerne være avgjørende å dele fra sitt eget liv for å engasjere elevene (Everington, 2012; Jackson & Everington, 2017). Lærerne var likevel enige om at dette forutsatte at ordene og tonen man brukte ikke var for krasse (Jackson & Everington, 2017, s. 16).

## **2.1.2 Hensikter med å være åpen**

I det følgende skal det gjøres rede for ulike argumenter for å være åpen med elevene sine som identifiseres av lærerne i de ulike studiene jeg her referer til. Disse argumentene representerer det lærerne ser på som hensikten med å dele fra sitt eget liv, sine egne meninger og tanker.

### **2.1.2.1 Hjelpe elevene**

Den første hensikten med å være åpen som trekkes frem i de ulike studiene handler om å hjelpe elevene. Å hjelpe elevene handler om flere ting. For det første trekker mange av lærerstudentene i Everingtons (2012) studie fram at det å bruke personlige opplevelser kan hjelpe elevene til å forstå eller tolke et religiøst begrep eller konsept (Everington, 2012, s. 348–349). Dette kan også innebære å forklare et vanskelig religiøst eller åndelig begrep ved å bruke et personlig eksempel som kan illustrere dette (Everington, 2016, s. 181). I slike tilfeller forsøkte lærerne å bruke sin egen erfaring som en bro mellom elevenes verden og den religionen de studerte (Everington, 2012, s. 349).

Å hjelpe elevene innebærer også å adressere elevenes misforståelser ved å gi personlige eksempler av faktisk levd religion (Everington, 2015, s. 167). I Everingtons studie fra 2012 møter vi to lærerstudenter som bruker deres personlige kunnskap og erfaring for å adressere

elevenes misforståelser for å hjelpe dem til å forstå likheten mellom deres liv og mange religiøse menneskers liv (Everington, 2012, s. 349). Lærerne i en annen studie hadde vokst opp i et flerreligiøst miljø og mente at de derfor hadde «insider knowledge» av mange av religionene som ble undervist på skolen (Everington, 2014, s. 167). Slik kunne de utfordre vrangforestillinger om disse tradisjonene (Everington, 2014, s. 167). Everington et al. (2011, s. 249) finner dessuten at flere religiøse lærere så på sin religion som en ressurs for å fremme respekt og forståelse for religiøs tro og religiøse mennesker.

I forlengelse av dette handler det å hjelpe elevene også om å utfordre deres stereotypier. En av lærerne i Everingtons (2014, s. 161) studie brukte her eksempler fra sitt eget liv og oppmuntret dem til å se mennesker som individer som gjør egne valg. En av de andre lærerne mente at ved å gi eksempler fra eget liv kunne vedkommende lære bort tingene slik de er, og ikke stereotypiene, og på den måten hjelpe elevene til å forstå verden (Everington, 2014, s. 169–170).

Å være åpen kan også hjelpe elevene ved at det gir dem muligheten til å finne sine egne svar. Ter Avest og Bakker (2009, s. 23) mener at dersom læreren er åpen om sine egne meninger og overbevisninger så vil det provosere frem en respons og utfordre elevene til å ta standpunkt. Å utfordre elevene til å reflektere over sine egne meninger trekkes fram som viktig blant lærerne i Everingtons (2014, s. 166) studie, tross deres ulike lærerstiler. En av lærerne i denne studien håpet dessuten at dersom hun brukte sin egen erfaring og kunnskap så ville elevene kunne respektere religion og bruke det som et verktøy til å komme frem til egne konklusjoner om hva de trodde på (Everington, 2014, s. 166). Everington (2012, s. 352) argumenterer dessuten for at dersom læreren ikke bruker «personal life knowledge» i sin undervisning, vil det hindre elevene adgang til åndelig og intellektuelt utfordrende spørsmål og svar.

### **2.1.2.2 Gjøre faget engasjerende**

En annen hensikt med å være åpen er å gjøre faget mer engasjerende for elevene. Lærerne i Everingtons studie fra 2016 sier at de er åpne om seg selv for å gjøre det religiøse materialet ekte, relevant og interessant (Everington, 2016, s. 181). Lignende tanker finner vi hos lærerstudentene i Everingtons studie fra 2012 som brukte sin «personal life knowledge» for å gi livlige eksempler og illustrasjoner som kunne trekke elevene inn i temaet for timen (Everington,

2012, s. 348). Noen av lærerstudentene anerkjente at de på et vis forhandlet med elevenes fascinasjon for lærerens personlige liv for å skape engasjement (Everington, 2012, s. 348). Det vil si at de «byttet til seg» elevenes engasjement ved å gi noe informasjon om seg selv.

James Richmond og Virginia McCroskey (1992, s. 168–170) indikerer dessuten at elever blir mer motivert og læringen deres øker betraktelig når de har en relasjon til læreren. En lærer som deler sin personlige kunnskap, opplevelser og syn har større sjanse for å bli verdsatt av elevene, som også blir mer motivert til å lære av læreren dersom hen deler, enn en lærer som ikke deler (Cyanus, 2004; Cyanus & Martin, 2008). Andre studier viser dessuten at elevene setter pris på at læreren er åpen og svarer ærlig på spørsmål om egen tro og egne tanker (Fancourt, 2007; Jackson, 1997). Richmond og McCroskey (1992, s. 101) finner dessuten at jo mer elevene liker læreren, jo større sjanse er det for at de liker faget og lærer av det. Åpenhet kan på den måten skape et forhold mellom elevene og læreren, som igjen gjør faget mer engasjerende.

### **2.1.2.3 Skape et trygt klasserom**

Den siste hensikten med å være åpen som kommer frem i den empiriske forskningen er det å skape et trygt klasserom. De fleste lærerne i studiene er opptatt av å ha inkluderende klasserom som gir elevene muligheten til å føle seg verdsatt og trygge (Everington et al., 2011, s. 251). Intensjonen med å være åpen var for mange av lærerne å skape en atmosfære av tillit og åpenhet, slik at man kunne bryte ned barrierene mellom elever og lærer (Everington, 2012, 2016).

En av lærerne i Everingtons studie følte at åpenheten hennes hadde vært viktig for å etablere et tillitsfullt forhold til elevene sine, og et støttende klasserom (Everington, 2014, s. 162).

Lærerstrategien med å dele sitt eget syn og skape en slik atmosfære ble også brukt for å oppmuntre elevene til å dele sine egne syn (Jackson & Everington, 2017, s. 17). På den måten kunne det bli en fri og åpen deling av personlige syn, tro og følelser (Everington, 2012, 2016).

### **2.1.3 Bekymringer knyttet til å være åpen**

I det følgende skal det gjøres rede for ulike argumenter mot å være åpen med elevene sine som identifiseres av lærerne i de ulike studiene. Disse argumentene handler i stor grad om de konsekvensene lærerne er bekymret for når de deler fra sitt eget liv, sine egne meninger og tanker.

### **2.1.3.1 Påvirke elevene**

Lærerne i en av de ovennevnte studiene var enige om at man må være svært forsiktig med tanke på hvordan man snakker om sin «personal life knowledge» (Everington, 2012, s. 347). Andre lærere har også understreket behovet for forsiktighet når man skal bestemme hva slags personlig informasjon de skal dele med elevene, og hvilke temaer de kan gi sin mening om (Jackson & Everington, 2017, s. 17). Dette kan ha sammenheng med at flere lærere er bevisst på farene med å dele personlige ting med elevene ettersom det kan virke støtende eller påvirke elevenes tanker (Everington, 2016, s. 184).

Flere studier viser lærere som er bekymret for at de skal påvirke elevene med sine meninger (Everington et al., 2011; Everington, 2012, 2016). Både lærerstudenter og erfarne lærere ønsket å beskytte mot situasjoner der deres syn kunne påvirke elevene på en upassende måte, eller bli sett på som et forsøk på å påvirke dem (Jackson & Everington, 2017, s. 17). Andre lærere snakker om behovet for å innta en nøytral posisjon og unngå indoktrinering (Everington et al., 2011, s. 252).

Selv om Jackson og Everington (2017, s. 8) argumenterer for åpenhet så advarer de også om at det ikke skal føre til at teoretiske posisjoner eller lærerens personlige syn presses på elevene. Det er derfor interessant at en av lærerne i Everingtons (2014, s. 163) studie understreker at han ikke vil trenge sine meninger på elevene, men følte likevel et ansvar for å veilede elevene til en forståelse av islam som en fredelig religion, slik han kjente den.

### **2.1.3.2 Presse elevene**

I forlengelse av bekymringen for å påvirke eller støte elevene, kommer bekymringen for å presse dem. Mange av lærerne i en av studiene mente at for å skape et inkluderende klasserom, måtte man spille ned forskjellene (Everington et al., 2011, s. 252). Dette ble gjort ved å unngå aktiviteter som eksponerte forskjeller mellom elevene, samt å skjule lærerens tro og syn (Everington et al., 2011, s. 252). Everington (2012, s. 351) ber lærere som deler åpent om seg selv om å vurdere om dette er en nødvendig og verdifull del av læringsprosessen, og ikke bare en motivasjonsstrategi. Hun ber dessuten lærere vurdere om de har etablert en relasjon og en klasseromkultur som presser elevene emosjonelt til å dele personlige anliggender selv om de kanskje ikke har lyst (Everington, 2012, s. 351).

### **2.1.3.3 Skape hindringer for elevene**

En annen bekymring knyttet til åpenhet er at det kan skape hindringer for elevene. Alle lærerne i Everington et al. (2011, s. 251) sin studie understreker viktigheten av å la elevene få uttrykke sine egne meninger, syn og opplevelser. Ut fra dette var det en felles bekymring for at lærerens meninger og syn kunne hindre elevene i å få uttrykke dette. De var dessuten bekymret for at lærernes syn og meninger kunne frata elevene muligheten til å tenke selv (Everington et al., 2011, s. 251).

Lignende tanker finner vi hos ter Avest og Bakker (2009, s. 23) som skriver at man kan argumentere for at elevene vil få mest mulig frihet til å reflektere og utvikle egne meninger dersom læreren er nøytral og upartisk. Andrew Wright (2004, sitert i Everington, 2012, s. 351) advarer dessuten mot å være åpen ettersom det kan føre til en forenkling eller fordreining av de åndelige og intellektuelt utfordrende temaene som elevene kan og bør møte direkte i undervisningen. Det å dele fra sitt eget liv i møte med religiøse og livssynsmessige temaer kan på den måten hindre elevene i møte disse temaene direkte.

I Everingtons (2014, s. 164) studie kommer det dessuten fram at en av lærerne ikke ønsket å bruke sitt innenfraperspektiv på islam på en av skolene han hadde jobbet på. Han følte at ettersom elevene ikke kunne så mye om islam var det viktigere at de fikk lære det grunnleggende (Everington, 2014, s. 164). Han var bekymret for at elevene ikke ville kunne relatere til hans

personlige opplevelser, og at det ville skape barrierer mellom han og elevene (Everington, 2014, s. 164). En av de andre lærerne ville heller ikke dele mye om seg selv i frykt for at elevene ville bruke denne informasjonen mot henne for å latterliggjøre (Everington, 2014, s. 165). Her ser vi også hvordan det å unngå åpenhet forstås som en strategi for å bevare relasjonene i klasserommet.

## **2.2 Teoretisk bakgrunn**

I dette delkapittelet presenteres den teoretiske bakgrunnen for prosjektet. Målet med dette delkapittelet er å sette funnene fra de empiriske studiene inn i en større sammenheng.

For det første handler dette om å sette spørsmålet inn i en norsk kontekst. Mesteparten av den empiriske forskningen som har blitt vist til ovenfor, er britisk. Derfor vil jeg gjøre rede for den norske debatten om religions- og livssynsundervisning med særlig vekt på læreplanen i KRLE/religion og etikk. Denne debatten er dessuten på flere måter en begrunnelse for hvorfor det er relevant å diskutere læreres åpenhet overfor elevene sine i det hele tatt i en norsk kontekst.

For det andre handler dette om å sette spørsmålet om åpenhet i sammenheng med profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse. Derfor vil jeg ta for meg forholdet mellom lærerens profesjonelle liv og lærerens personlige liv. Dette forholdet kan sees på som et kontinuum der det finnes mange ulike og nyanserte syn. Diskusjonen handler hovedsakelig om hvilken plass det personlige har i den profesjonelle rollen som lærer. Denne diskusjonen henger sammen med diskusjonen om åpenhet, ettersom jeg forstår det å være åpen som det å dele sine personlige meninger, tanker og syn med elevene.

Til slutt handler det om å sette spørsmålet om åpenhet inn i en religionsdidaktisk sammenheng. I den forbindelse vil jeg presentere Levi Geir Eidhamars (2019) modell for ulike perspektiver i religions- og livssynsundervisning. Denne modellen har vært et viktig og særegent religionsdidaktisk bidrag, særlig i den norske konteksten. Disse perspektivene gir ulike tilnærminger til faget, og ulik grad av personlige og faglige innslag. Jeg ser på distinksjonen mellom personlig og faglig i forlengelse av distinksjonen mellom personlig og profesjonelt liv.

Perspektivtaking er dessuten nevnt i læreplanene for religions- og livssynsundervisning i den norske skolen, og jeg ser derfor på dette i forlengelse av debatten om religions- og livssynsfag i Norge.

### **2.2.1 Den norske konteksten for religions- og livssynsundervisning**

Religions- og livssynsundervisning har vært mye debattert offentlig i Norge gjennom årene. Diskusjonen har ifølge Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 32) dreid seg om hva som skal kjennetegne religions- og livssynsundervisningen, og har i størst grad handlet om det nåværende KRLE-faget. Denne diskusjonen er sentral for spørsmålet om lærerens åpenhet ettersom den sier noe om hva man har ønsket at et religions- og livssynsfag i skolen skal være, og hvordan det skal undervises. Selv om ingen av lærerne i denne studien underviser i KRLE, men i det videregående skolefaget religion og etikk, er debatten likevel interessant og relevant. Dette prosjektet har ikke et fokus som kun får implikasjoner for ett av disse fagene, men heller for religions- og livssynsundervisning generelt.

I debatten om skolens religions- og livssynsundervisning er begreper som objektiv, nøytral, kritisk og pluralistisk mye brukt ifølge Helje Kringlebotn Sødal og Levi Geir Eidhamar (2009, s. 29). Det ble dessuten slått fast i dommen mot Norge i Den europeiske menneskerettsdomstol i 2007 at en obligatorisk religions- og livssynsundervisning som KRL(E) måtte være objektiv og nøytral (Sødal og Eidhamar, 2009, s. 29). Spørsmålet om hvor grensene går for forkynnelse og indoktrinering inngår også i dette. Begrepene finner vi igjen i Opplæringslovens § 2-4 som regulerer KRLE-undervisningen:

Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande. [...] Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte (Opplæringsloven, 1998, § 2-4).

Som Ragnhild Heidi Fauske (2013, s. 223) påpeker, sier ikke opplæringsloven noe om at undervisningen skal være objektiv og nøytral, men heller at religioner og livssyn skal presenteres

på «en objektiv, kritisk og pluralistisk måte». Siden kravene om religionsfrihet i FN-konvensjonene ikke er endret, mener Fauske (2013, s. 223) at man må regne med at «kritisk og pluralistisk» sikter til et nøytralt fag. Ut fra dette har det oppstått en debatt mellom studenter, lærere og lærebokforfattere om hva som skal oppfattes som en objektiv og nøytral undervisning (Fauske, 2013, s. 222). Slik ser vi hvordan debatten har påvirket utviklingen av lovverk, og hvordan lovverket igjen regulerer undervisningen i faget (Andreassen, 2016, s. 32). Det er likevel et paradoks, som Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 36) og andre forskere har pekt på, at det ikke finnes lignende presiseringer for faget religion og etikk. Prinsippene som er presisert i Opplæringsloven for KRLE må ifølge Andreassen (2016, s. 36) også anses som viktige for religion og etikk.

Med fagfornyelsen (LK20) kommer det dessuten nye læreplaner for KRLE og religion og etikk. I disse nye læreplanene er det utarbeidet fem kjerneelementer, som er felles for begge fagene. Definisjonen av de ulike kjerneelementene er også den samme for begge fag. Dette kan tolkes som et tegn på at fagene nærmer seg hverandre i form og innhold. Dette er nok et argument for å behandle debatten om KRLE-faget som en debatt om religions- og livssynsundervisning generelt.

I det følgende skal det sees nærmere på noen av de nevnte kjernebegrepene i debatten om religions- og livssynsundervisning. Ved å gjøre rede for noe av diskusjonen om hvordan man har tolket og tolker begrepene objektiv, nøytral, upartisk og forkynnelse, gjør jeg også rede for hvordan man har forstått og forstår formålet med religions- og livssynsundervisning i skolen, og hvordan lærere kan opptre i denne undervisningen. Jeg skal også forsøke å vise en viss sammenheng mellom de nevnte begrepene.

### **2.2.1.1 Læreplanens tvetydighet og betydningen skjønn**

Før jeg ser nærmere på diskusjonene om de nevnte begrepene, er det viktig å påpeke at læreplanen, som er styrende for undervisningen, «ikke er et enkelt og entydig styringsdokument for lærernes undervisning» (Langedal, 2009, s. 19). Elin Strand Langedal (2009, s. 19) mener at læreplanene inneholder mange formuleringer som vanskelig lar seg overføre til konkret



undervisningspraksis. Dette handler om at læreplaner både har som funksjon å gi lærerne råd og retningslinjer i sitt arbeid, men også skal formidle skolepolitiske intensjoner (Langedal, 2009, s. 19).

En utfordring i forlengelse av dette er at lærerne ikke bare må forholde seg til læreplaner, men også andre forpliktende dokumenter fra Storting og regjering (Fauske, 2013, s. 222). Fauske (2013, s. 222) trekker for eksempel fram den generelle innledningen til læreplanen, den nevnte formålsparagrafen og opplæringsloven. Disse ulike dokumentene er ifølge Fauske (2013, s. 231) ikke konsistente, men viser til ulike vitenskapelige perspektiver. Dette gjør det vanskelig å komme frem til et entydig objektivitets- og nøytralitetsideal for religionsdidaktikken (Fauske, 2013, s. 231).

I sin masterstudie av religionlæreres forståelse og anvendelse av læreplanen finner Langedal (2009, s. 20) at hennes respondenter er svært enhetlige i sin fortolkning av læreplanen. Denne tolkningen samsvarer dessuten med den politiske intensjonen (Langedal, 2009, s. 21). Et sentralt funn i hennes masterstudie er likevel at divergensen er mye større når det gjelder den iverksatte læreplanen, altså den virksomheten som faktisk foregår i klasserommet (Langedal, 2009, s. 20–21). Langedal (2009, s. 21) mener at det derfor ikke nødvendigvis er noen sammenheng mellom den læreplanen som lærerne oppfatter og den læreplanen de velger å iverksette. Hennes konklusjon er derfor at en læreplan aldri vil virke direkte inn på formidlingen av faget, uten å gå veien gjennom lærerens fortolkning (Langedal, 2009, s. 23). Denne tolkningsdimensjonen, som ligger implisitt i læreplanverket, gir seg utslag i en rekke ulike undervisningstilnærminger og fagforståelser (Langedal, 2009, s. 23). Læreren setter til enhver tid sitt preg på undervisningen, og derfor vil undervisningen variere fra lærer til lærer, selv om man forholder seg til det samme rammeverket (Andreassen, 2016, s. 168).

Dette kan sees i sammenheng med Harald Grimen og Anders Molanders (2008) definisjon av skjønn som epistemisk kategori. I alle profesjoner, også lærerprofesjonen, vil man havne i situasjoner der allmenne handlingsregler ikke gir en entydig konklusjon om hva som bør gjøres. I slike tilfeller må man bruke dømmekraften, eller skjønn (Grimen og Molander, 2008, s. 179). Grimen og Molander definerer skjønn som «en form for praktisk resonnering, hvor formålet er

konklusjoner om hva som bør gjøres i konkrete enkelttilfeller, men hvor holdepunktene er svake» (2008, s. 179). I en lærers tilfelle har man læreplanen og andre styringsdokumenter å forholde seg til når man skal fatte en konklusjon, men som Fauske (2013) og Langedal (2009) viser er ikke holdepunktene i disse alltid like sterke. Læreren må derfor tolke det som står der, og bruke skjønn for å vurdere hva hen skal gjøre i en gitt situasjon.

Med tanke på at læreplanen ikke er et entydig styringsdokument, at de ulike styringsdokumentene ikke er konsistente og at læreres fortolkning av læreplanen påvirker fagforståelsen, er det kanskje ikke så rart at det har blitt mye diskusjon om hvordan man skal forstå kravet om en «objektiv, kritisk og pluralistisk» undervisning. Det er heller ikke så underlig at dette er en diskusjon som stadig dukker opp med tanke på alle læreplanrevisjoner siden 1997, kritikken fra Den europeiske menneskerettskomiteen i FN i 2004 og dommen fra Den europeiske menneskerettsdomstolen (EMD) i 2007 (Fauske, 2013, s. 215).

### **2.2.1.2 Forkynnelse**

En av de tydeligste formuleringene i Opplæringslovens § 2-4 er formuleringen om at «Undervisninga i faget ikkje skal vere forkynnande» (Opplæringsloven, 1998, § 2-4). Dermed blir det ganske klart det ikke skal forekomme forkynnelse i KRLE-faget (Sødal & Eidhamar, 2009; von der Lippe & Undheim, 2017). Fauske (2013, s. 227) skriver dessuten at empirien viser at bevisstheten om at religions- og livssynsundervisningen ikke skal være forkynnende er stor. Utfordringen for lærerne blir dermed å reflektere over hva som kan defineres som forkynnelse (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 31).

Ifølge Marie von der Lippe og Sissel Undheim (2017, s. 18) handler dette om at læreren ikke skal la eget livssyn prege undervisningen eller agitere for et bestemt syn. Det kan selvsagt være vanskelig, som Andreassen (2016, s. 39) påpeker, å vite hvordan andre vurderer hvor grensen går for hva som kan oppleves som tilslutning til en annen religion. Et minstekrav bør være at læreren ikke underviser ut fra en privat målsetting som er i strid med læreplanen, slik at det blir en form for illegitim indoktrinering (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 31). Samtidig bør man ifølge Sødal og Eidhamar (2009, s. 34) ikke overfokusere på lærerens hensikter. Læreren kan nemlig helt

ubevisst påvirke elevene på en uønsket måte (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 34). Ifølge ter Avest og Bakker (2009, s. 23) vet vi fra mye forskning at en lærers handlinger har en implisitt og/eller uintendert komponent.

I den grad læreren kan være seg bevisst på at undervisningen ikke oppfattes som forkynnende, mener von der Lippe og Undheim (2017, s. 18) at læreren ikke skal ta stilling til sannhetsinnholdet i de ulike religionene. Videre mener Sødal & Eidhamar (2009, s. 31) at dette innebærer at ingen livssyn skal fremstilles som bedre enn noen andre. Læreren skal dermed ikke ta noen positiv eller negativ stilling til trostradisjonene (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 31). I stedet skal læreren «forholde seg nøytral og snakke om ulike religioner og livssyn på en faglig og saklig måte» (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 18). von der Lippe og Undheim er de eneste jeg har sett bruke både ordene nøytral og saklig for å beskrive en undervisning som ikke er forkynnende. Det er mye diskutert om en nøytral undervisning i det hele tatt er mulig.

### **2.2.1.3 Objektivitet**

I forlengelse av diskusjonen om forkynnelse, kommer diskusjonen om hva en objektiv undervisning innebærer. Andreassen (2016, s. 35) skriver at det å være objektiv ikke handler om et naivt nøytralitetsideal, men heller om at man skal være saklig i sin presentasjon av religioner og livssyn. Lignende utsagn finnes andre steder i den norske, religionsdidaktiske litteraturen som også understreker at undervisningen kan være objektiv så lenge objektiv defineres som saklig, og ikke nøytral (Moen, 2013; Sødal & Eidhamar, 2009). Disse forfatterne forfekter en saklig undervisning, slik som von der Lippe og Undheim, men argumenter ikke for en nøytral undervisning.

Dersom objektiv defineres som saklig innebærer dette at alle religioner og livssyn skal fremstilles som kvalitativ likeverdige (Andreassen, 2016, s. 35). En lignende og utdypende formulering finnes hos Sødal og Eidhamar som skriver at en: «saklig undervisning søker å formidle et sannferdig og upartisk bilde av trostradisjonene ved hjelp av likeverdige pedagogiske prinsipper» (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 30). Her ser vi at Sødal og Eidhamar knytter objektivitet, eller saklighet, sammen med upartiskhet.

Denne sakligheten handler også om å sikre muligheten til å beholde distanse til lærestoffet på et personlig plan (Andreassen 2016; Sødal & Eidhamar, 2009). Det betyr derimot ikke at det er umulig for en religionslærer å ha en religiøs eller livssynsmessig overbevisning selv. Det betyr heller, ifølge Andreassen (2016, s. 35), at læreren må klare å holde sin egen overbevisning på avstand, på lik linje med at politiske preferanser må holdes på avstand i samfunnsfag.

#### **2.2.1.4 Upartiskhet**

Ifølge Jackson og Everington (2017, s. 10) innebærer upartiskhet å organisere undervisningen uten diskriminering basert på etnisitet, religion, klasse eller politisk ståsted. Målet med upartisk undervisning er å skape et trygt klasserom for dialog og diskusjon, samt at det skal være mulig å lære direkte fra læreren (Jackson, 2014, sitert i Jackson & Everington, 2017, s. 10). Derfor mener Jackson og Everington (2017, s. 10) at dersom det egner seg og er gjort med akademisk integritet, kan lærere ta i bruk sine egne personlige syn så lenge man ikke forsøker å overtale elevene til å adoptere lærerens syn.

Selv om Jackson og Everington skriver om upartiskhet fra et britisk ståsted, så finner vi lignende syn på upartiskhet i en norsk kontekst hos Geir Skeie (2017). Skeie (2017, s. 27) leder oppmerksomheten mot Kunnskapsløftets læreplan i KRLE der formålet med faget beskrives: «Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Selv om denne formuleringen ikke lenger finnes i den nåværende KRLE-planen er den likevel interessant. Skeie (2017, s. 28) mener at denne teksten kan sees på som den offisielle norske måten å tolke ikke-konfesjonell, nøytral eller upartisk religions- og livssynsundervisning på. Poenget til Skeie (2017, s. 28) er at det virker som at læreplanteksten oversetter «upartisk» med begrepene «objektiv, kritisk og pluralistisk».

Skeie (2017, s. 25) viser til en antagelse om at ikke-konfesjonell religions- og livssynsundervisning krever at læreren underviser på en nøytral eller upartisk måte. Her ser vi hvordan nøytralitet og upartiskhet føyes sammen. Likevel forlater Skeie (2017, s. 26) en slik

antagelse og lanserer i stedet begrepet «thick impartiality» som han mener ligger implisitt i læreplankteksten. Ved å tolke «upartisk» som «objektiv, kritisk og pluralistisk» mener han at man får et bredere og rikere upartiskhet-begrep som spiller på flere akademiske, pedagogiske og etiske normer og verdier (Skeie, 2017, s. 28). For Skeie innebærer «thick impartiality» et fokus på kvaliteten på undervisningen, mellommenneskelige relasjoner i klasserommet og subjektiv relevans for elevene, men med solid fagkunnskap i bunnen (Skeie, 2017, s. 35).

### **2.2.1.5 Nøytralitet**

Tidligere har jeg vist at nøytralitet både brukes og ikke brukes i debatten rundt kravene om en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning. Diskusjonen om nøytralitet dreier seg ofte om det overhodet er mulig å være helt nøytral (Fauske, 2013; Moen, 2013). Ifølge Jackson og Everington (2017, s. 10) krever nøytralitet at læreren skjuler all form for personlig engasjement for elevene.

I tråd med kravet om ikke-forkynnende undervisning skriver Sødal og Eidhamar (2009, s. 30–31) at religions- og livssynsfag ikke skal fremstille noen livssyn som bedre enn andre, og at elevene skal sikres balansert, saklig og mangesidig kunnskap. Ole Martin Moen (2013, s. 69) mener at det dermed virker som en naturlig konsekvens at læreren bør fremstå som nøytral i religions- og livssynsspørsmål. Dersom læreren ikke fremstår som nøytral, eller tar side, virker det for Moen (2013, s. 69) som om objektiviteten og nøytraliteten i undervisningen blir brutt eller truet.

Likevel melder spørsmålet seg om nøytralitet, og det å presentere en religion uten at presentasjonen gjenspeiles av et bestemt ståsted, i det hele tatt er mulig (Andreassen, 2016; Fauske, 2013). ter Avest og Bakker (2009, s. 23) mener at per definisjon så kan en lærer aldri være helt nøytral og upartisk. Hvis man bruker nøytral i betydningen verdinøytral, blir det i alle fall vanskelig (Fauske, 2013; Sødal & Eidhamar, 2009). Som Andreassen (2016, s. 176) skriver så er ikke undervisning i seg selv en verdifri, men en verdiladet aktivitet. Ifølge Sødal og Eidhamar (2009, s. 29) går ytterst få inn for et verdinøytralt fag, ettersom det da vil bli umulig å si om noe er rett eller galt, og velge noen verdier over andre. Læreplanen tar selv høyde for at ingen oppdragelse kan være nøytral, ettersom oppdragelse innebærer i seg selv oppdragelse til

noe (Fauske, 2013, s. 225). Skolen har jo nettopp som mål å formidle noen definerte verdier (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 29). Fauske (2013, s. 224) peker dessuten på at Stortinget tidligere har gjort det klart at nøytralitet ikke skal oppfattes som verdinøytralitet.

Likevel består spørsmålet om det er mulig å være nøytral for Moen (2013, s. 70). Han mener at enhver lærer, bevisst eller ubevisst, tar standpunkt til det stoffet som blir undervist (Moen, 2013, s. 70). Han trekker den konklusjon at siden ingen er livssynsfri, så klarer ingen heller å opprettholde vanntette skott mellom livssyn og undervisningspraksis (Moen, 2013, s. 70). Samtidig er man pålagt å ikke la personlige verdier prege holdninger til stoffet man underviser (Moi, 2010, s. 82). I noen tilfeller vil likevel elevene allerede vite om lærerens livssynsmessige overbevisning, og da vil i alle fall nøytralitet være umulig (Moen, 2013, s. 70). Ingunn Moi (2010, s. 82) mener det en illusjon å tro at læreren kan forholde seg nøytral. Disse poengene henger sammen med neste delkapittel om forholdet mellom lærerens personlige og profesjonelle liv.

### **2.2.2 Lærerens personlige og profesjonelle liv**

Dette delkapittelet skal ta for seg forholdet mellom lærerens personlige og profesjonelle liv. Dette forholdet har nær sammenheng med spørsmålet om åpenhet. Å være åpen har jeg forstått som det å dele sine personlige tanker, meninger og syn på religioner, livssyn og etiske spørsmål med elevene sine. På den måten kan man si at det å være åpen med elevene sine er det samme som å ikke skille mellom sitt personlige og profesjonelle liv. På den andre siden kan man si at det å ikke være åpen kan sees på som et forsøk på å opprettholde et skille mellom sitt personlige og profesjonelle liv. Dette skillet handler dessuten om forholdet mellom det å være faglig og det å være personlig i undervisningen.

Aller først skal vi se på en diskusjon om det i det hele tatt er mulig å skille mellom sitt personlige og profesjonelle liv. Deretter skal delkapittelet ta for seg ulike argumenter i litteraturen for og imot det å dele om sitt personlige liv med elevene. Målet er å vise at forholdet mellom personlig og profesjonelt liv er nyansert, og at det finnes gode argumenter både for å dele sitt personlig liv og for å ikke gjøre det. Dette vil senere bli interessant i diskusjonen i kapittel 5.

### 2.2.2.1 Er det mulig å skille mellom sitt personlige og profesjonelle liv?

Skillet mellom personlig og profesjonelt liv henger nært sammen med diskusjonen om nøytralitet. Nøytralitet handler om å skjule all form for personlig engasjement overfor elevene (Jackson & Everington, 2017, s. 10). Dermed kan man si at det å forsøke å skille mellom sitt personlige og profesjonelle liv er det samme som å forsøke å være nøytral. Hvordan man forholder seg til dette skillet vil derfor også få implikasjoner for diskusjonen om nøytralitet.

Det finnes ifølge Skeie (2017, s. 25) en antagelse om at ikke-konfesjonell undervisning krever at lærere ikke tar et spesifikt religiøst perspektiv i sin undervisning. Det finnes kvantitativ forskning gjort av Heidi Leganger-Krogstad som viser at religionslærere i Norge skiller sterkt mellom deres personlige syn og deres rolle som lærere i undervisningen (Leganger-Krogstad, 2011, s. 126). Lignende funn finner vi hos Skeie (2010, s. 150) som skriver at lærere skiller «klart mellom engasjement for faget og det engasjementet de måtte ha i det religiøse eller livssynsmessige området som enkeltpersoner». Sødal og Eidhamar (2009, s. 42) skriver dessuten at «den gode religionslæreren er bevisst på skillet mellom den faglige rollen som lærer og den personlige rollen som kristen, humanetiker, muslim eller sikh». Samtidig må læreren fremstå som et levende menneske, og et slikt menneske vil alltid ha en livstolkning (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 42).

Ifølge Andreassen (2016, s. 177) trer alle inn i lærerrollen med sin personlighet, som igjen vil gjenspeiles i hvordan man fremstår som lærer. Moen (2013, s. 68) peker på at også lærerne, på lik linje med elevene, kommer til undervisningen med sin ballast av verdier og overbevisninger. Moi (2010, s. 81) sammenligner dette med å besøke en moské eller snakke med en muslim. I den situasjon vil man sile det man ser og hører gjennom sitt livssynfilter som er formet av ens egen religiøse og kulturelle ballast (Moi, 2010, s. 81). Sødal og Eidhamar (2009, s. 41) slår fast at læreren ikke vil kunne «legge igjen sin egen livstolkning på gangen». Det vil alltid være en del av lærerens identitet. Moi (2010, s. 82) skriver dessuten at elevene raskt gjennomskuer hva som er viktig for læreren. Selv om man tilstreber en profesjonell nøytralitet, altså å skille mellom sitt profesjonelle og personlige liv, så ligger holdningene til læreren i stor grad «utenpå» (Moi, 2010, s. 82). Det vil si at det er enkelt for elevene å oppfatte hva læreren tenker og mener.

Everington (2012, s. 44) viser til Trevor Cooling (2002) som understreker behovet for at religiøse religionslærere utforsker forholdet mellom sin tro og undervisningen i religionsfaget. Selv om noe forskning viser at man i Norge tilstreber nøytralitet og et klart skille mellom profesjonelt og personlig liv, har Ivor Goodson og Pat Sikes (2001, s. 73) advart mot farene for å skille mellom disse. Cooling (2002, sitert i Everington et al., 2011, s. 253) har gitt lignende advarsler om at religionslærere ikke kan skille ut sin personlige tro i deres profesjonelle liv. Både Cooling (2002) og Goodson og Sikes (2001, s. 73) argumenterer heller for å forsøke å lage en bro mellom disse. Lignende meninger finner vi hos Andreassen (2016, s. 177) som mener at skillet mellom å være faglig og personlig kan «sies å være glidende», som for eksempel når man oppmuntres til å sette «personlig preg» eller «by på seg selv» i undervisningen. Moi (2010, s. 80) skriver dessuten at «ingen lærer kan skille fullstendig mellom person og lærerrolle», men vi kan forsøke å være så bevisst som mulig på det som skjer. ter Avest og Bakker (2009, s. 16) ser på personlig identitet som sammenvevd med profesjonell identitet.

Ut fra disse vurderingene kan det se ut som det vil være vanskelig å skille helt mellom sitt personlige og profesjonelle liv som lærer. Dermed er det viktig å reflektere over hvordan ens personlige tro kan støtte og gi mening til ens profesjonelle virke (Andreassen, 2016; Cooling, 2002). Slik kan lærere utvikle en bevissthet om når og hvordan de skal dra inn sin egen tro og meninger, og når de skal holde igjen (Cooling, 2002, s. 54). Det handler ifølge Andreassen (2016, s. 176) «om å være bevisst om at man som lærer kommuniserer noe om religioner og livssyn i sin undervisning». Dermed skal lærerens egen livstolkning ikke være styrende for undervisningen (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 41). Bevissthet om egen tro og hvordan den kan virke inn på undervisningen handler om det Sødal og Eidhamar (2009, s. 28) kaller indre profesjonalitet.

#### **2.2.2.2 Argumenter for å dele sitt personlige liv med elevene**

Eidhamar (2019, s. 41) argumenter for at læreren kan være åpen på spørsmål om egen tro, ettersom det normalt vil være positive effekter av det han kaller lærerens selvmeddelelse. I Norge har det som sagt vært et sterkt fokus på å drive en nøytral og objektiv undervisning i religionsfag (Moi, 2010, s. 82). En strengt gjennomført nøytralitet vil ifølge Eidhamar (2019, s.



38) gjøre at undervisningen blir mer preget av forsiktighet enn engasjement. Dersom læreren oppfattes som uengasjert, vil også elevene bli uengasjerte og faget blir kjedelig, slår Moi (2010, s. 82) fast. Det kan også føre til en mer distansert og lærebokstyrt religions- og livssynsundervisning ifølge Kåre Fuglseth (2018, s. 101). Moen (2013, s. 72) argumenterer dessuten for at åpenhet om eget standpunkt kan bidra til å gjøre faget aktuelt og levende, snarere enn å være en trussel mot god undervisning. Læreren bør ifølge Eidhamar (2019, s. 37) fremstå som et levende menneske, ikke som en undervisningsrobot. Forskning har dessuten vist at det har stor betydning for elevene at læreren gir ærlige svar når de spør om hens egne synspunkter (Cayanus & Martin, 2008, sitert i Eidhamar, 2019, s. 36). Anette Ejsing (2007, s. 238) viser til eksempler som indikerer at lærerens selvmeddelelse kan gjøre fagstoffet mer attraktivt, og hjelpe dem til å forstå fagets relevans.

Moen (2013, s. 71) argumenterer dessuten for at det å dele sine egne meninger og tro med elevene kan bidra til objektivitet. Hvis man forutsetter at det er vanskelig å skille mellom profesjonelt og personlig liv, og dermed vanskelig å være helt nøytral, vil undervisningen være farget av lærerens overbevisninger. Derfor, når læreren er åpen og ærlig om hvor hen kommer fra, kan elevene kanskje i større grad få et objektivt bilde av temaene som dekkes i faget (Moen, 2013, s. 71). Moen (2013, s. 72) mener at dette gjelder særlig for elever i videregående skole som lettere kan se lærerens standpunkt som ett blant flere, mens det for barneskoleelever kan være vanskeligere å skille mellom det læreren mener og det man «må» mene.

Dersom man praktiserer deling av personlig liv med bevissthet og omhu, kan man, ifølge Miki Kashtan (2005, s. 573), også bidra til et positivt klasserom med blant annet tillit, trygghet og samhold. Gary Goldstein og Victor Benassi (1994, s. 212) hadde tidlig en hypotese om at lærerens selvmeddelelse kunne skape en positiv mellompersonlig atmosfære. Eidhamar (2019, s. 26) skriver dessuten at dette «normalt vil føre til en forbedring av elevenes tillitsforhold til læreren». Dette kan sammenlagt skape en atmosfære av trygghet, som igjen vil kunne øke mengden og kvaliteten på elevenes deltakelse i klasseromssamtaler (Goldstein & Benassi, 1994, s. 212). For at dette skal fungere må læreren inneha en viss form for profesjonalitet. Denne profesjonaliteten innebærer ifølge Eidhamar (2019, s. 37) at «læreren hverken bevisst eller ubevisst utnytter situasjonen til å påvirke elevene i en bestemt livssynsmessig retning».

### 2.2.2.3 Argumenter for å ikke dele sitt personlige liv med elevene

Forholdet mellom lærerens profesjonelle og personlige liv har sammenheng med forholdet mellom det være faglig og/eller det å være personlig i møte med elevene i klasserommet.

Andreassen (2016, s. 177) er tydelig på at det er de faglige kriteriene som skal ligge til grunn, ikke de personlige. Det betyr derimot ikke at læreren ikke kan være religiøs eller ha et livssyn, men uansett hva dette måtte være så er kravet om faglighet ufravikelig slår Andreassen (2016, s. 177) fast. Selv om elevene skulle være nysgjerrige på hva læreren mener som privatperson, er poenget her at læreren ikke bør gå inn en argumentasjon for sitt eget syn (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 42).

Sara Irisdotter Aldenmyr (2010, s. 71) lanserer begrepet «the tyrannies of intimacy». En versjon av dette er det hun mener er lærernes økte interesse i elevens privatliv, eller at de bruker seg selv som private rollemodeller for elevene. I en skolekontekst kan dette utarte seg ved at læreren forsøker å være terapeut, eller forsøker å etablere personlige relasjoner med elevene, slik at de opptrer som private personer i sin profesjonelle rolle (Aldenmyr, 2010, s. 72). På den måten blir private følelser, relasjoner og behov brukt som profesjonelle verktøy (Aldenmyr, 2010, s. 72). Everington (2016, s. 180) kaller det en profesjonelt upassende strategi å forsøke å bevise at man er «kul» ved å dele om sitt personlige liv med elevene. Når lærere bruker seg selv som eksempler for å sosialisere med elevene kan dette eksponere lærernes privatliv, noe Aldenmyr (2010, s. 74) mener kan være uheldig. Ejsing (2007, s. 237) mener at å bruke selvmeddelelse som et pedagogisk verktøy vil føre til en økning i etiske ladede undervisningssituasjoner, og en rekke nye etiske spørsmål som må adresseres.

En uheldig konsekvens ved at læreren deler sitt personlige syn er at det kan være utfordrende for elevene å skille mellom hva læreren mener og hva de selv bør mene (Moen, 2013, s. 69). Dersom læreren er åpen om sine egne livssynsmessige overbevisninger kan dette føre til at elevene ikke opplever undervisningen som nøytral, men at enkelte livssyn er bedre og mer gyldige enn andre (Moen, 2013, s. 69). For elever med andre overbevisninger kan dette virke truende, mens de som deler lærerens overbevisninger ikke blir utfordret kritisk (Moen, 2013, s. 69).

Å være mer transparent om sitt privatliv fører ifølge Aldenmyr (2010, s. 72) dessuten til nye utfordringer knyttet til den profesjonelle rolletakingen og til distansen mellom lærer og elever. Richard Sennet (1993, sitert i Aldenmyr, 2010, s. 74) ser på det som en uvillighet blant lærere til å ta på seg en profesjonell rolle. Når man deler om sitt personlige syn mister elevene muligheten til å møte en objektiv, profesjonell leder og møter i stedet en privatperson med egne behov, verdier og ønsker (Aldenmyr, 2010, s. 72). Dette kan igjen føre til at man blir fratatt tryggheten og den juridiske sikkerheten (Aldenmyr, 2010, s. 72).

Everington (2012, s. 351) ber lærere som er åpne om seg selv om å vurdere om denne praksisen ender opp med å dominere undervisningen med tanke på tidsbruk og vekt. Det kan dessuten føre til at lærerne blir objektet for undervisning, slik at læreren underviser om seg selv heller enn fagstoffet ifølge Craig Prentiss (1999, s. 20). Selv om å dele sitt personlige syn kan bidra til kunnskapsproduksjon, så gjør det også læreren sårbar (Ejsing, 2007, s. 240). I denne sårbare atmosfæren mener Ejsing (2007, s. 240) at det er høy sannsynlighet for at makt kan bli misbrukt.

Aldenmyr (2010, s. 74) skriver at når elevene ikke får møte en profesjonell lærer, men heller en privatperson, kan elevene utvikle en usunn avhengighet til læreren som ikke tar høyde for elevenes sårbarhet. Ejsing (2007, s. 240) er usikker på om selvmeddelelse gjør elevene sårbare, men viser til en hendelse i hennes egen undervisning som kan tyde på at elevenes spontanreaksjon til lærerens historie om seg selv er en måte for elevene å eksponere seg selv på. Derfor mener Ejsing (2007, s. 240) at uansett hva man tenker om dette, må man vurdere risikoen for at elevene kan bli satt i en sårbar posisjon. Etersom selvmeddelelse skaper en atmosfære av sårbarhet ifølge Ejsing (2007, s. 240), er elevene høyst mottakelige for ideer, tanker og syn som de møter der. Lærerens personlige historie kan på den måten risikere å manipulere deres læring.

Den profesjonelle rollen er ifølge Sennet (1993, sitert i Aldenmyr, 2010, s. 74) et viktig element i demokratiske, offentlige institusjoner. Derfor mener Aldenmyr (2010, s. 74) at det å være personlig, eller dele om sitt personlige liv og syn, i lengste konsekvens også truer demokratiet.

### **2.2.3 Ulike perspektiver i religions- og livssynsfag**

Dette delkapittelet skal gjøre rede for de ulike perspektivene som kan være tilstede i en religions- og livssynsundervisning jamfør Eidhamars (2019) modell. I tillegg vil det vises til diskusjoner om hvilke perspektiver som burde være tilstede i en slik undervisning.

Perspektivene henger sammen med forholdet mellom lærerens personlige og profesjonelle liv som ble redegjort for over. Distinksjonen mellom de ulike perspektivene er i stor grad et spørsmål om faglig versus personlig. Denne distinksjonen kan sees i forlengelse av distinksjonen mellom lærerens profesjonelle og personlige liv.

Det er dessuten interessant at ett av de nye kjerneelementene i læreplanen for både KRLE og faget religion og etikk nettopp er «Å kunne ta andres perspektiv». Dette kjerneelementet sier blant annet at: «Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b). Faget skal også «bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b). Her ser vi både hvordan ulike perspektiver trekkes frem som viktige i faget, og hvilke mål man har tenkt at disse perspektivene skal være med på møte. Dette kjerneelementet kan dessuten sees i forlengelse av debatten om norsk religions- og livssynsundervisning som jeg gjorde rede for lenger oppe.

Først vil jeg kort gjøre rede for de ulike perspektivene slik de presenteres i Eidhamars modell. Deretter vil jeg gå i dybden på de fire forskjellige typene Eidhamar identifiserer, og vise hvilken plass forskere og fagdidaktikere gir disse typene i religions- og livssynsundervisningen. Dette kan fungere som en slags underordnet utdypning til diskursen om lærerens personlige og profesjonelle liv over.

### **2.2.3.1 Ulike perspektiver i religions- og livssynsundervisning**

Eidhamars modell for ulike perspektiver i religions- og livssynsundervisning er delt i fire typer perspektiver (Eidhamar, 2019, s. 27). Disse fire typene beveger seg over to perspektiv-dimensjoner: «innenfra kontra utenfra og personlig kontra faglig» (Eidhamar, 2019, s. 27).

Distinksjonen mellom personlig og faglig ligger ifølge Eidhamar (2019, s. 28) i om man benytter personlig stillingtagen til eksistensielle spørsmål, eller ikke. De faglige tilnærmingene tar prinsipielt ikke stilling til slike spørsmål, mens personlige tilnærminger karakteriseres nettopp ved at man tar stilling (Eidhamar, 2019, s. 28–29). Forholdet mellom faglige og personlige tilnærminger blir derfor et enten/eller-spørsmål for Eidhamar (2019, s. 29).

Distinksjonen mellom innenfra- og utenfraperspektiv handler om at et innenfraperspektiv vektlegger å presentere religion gjennom de troendes øyne (Andreassen, 2016, s. 128). Dette perspektivet vektlegger de troendes egen framstilling av sin tradisjon, og krever empati og innlevelse for å forstå ifølge Andreassen (2016, s. 128). Et utenfraperspektiv vil på den andre siden være mer beskrivende og ha en klar avstand til det som beskrives (Andreassen, 2016, s. 128). Det handler om en saklig og korrekt framstilling av en religion uten å være preget av hvordan de troende selv framstiller sin religion (Andreassen, 2016, s. 128).

Ved å kombinere disse ulike perspektiv-dimensjonene får Eidhamar som sagt fire typer perspektiver. Det personlige utenfraperspektivet er ifølge Eidhamar (2019, s. 28) den tilnærmingen man som privatperson har til religioner og livssyn man selv ikke hører til, mens det personlige innenfraperspektivet er forholdet man har til sitt eget livssyn. Det faglige utenfraperspektivet vil på den andre siden beskrive og analysere en tradisjon vitenskapelig, uten å ta hensyn til hva tradisjonen sier selv (Eidhamar, 2019, s. 28). Det faglige innenfraperspektivet gir også en vitenskapelig beskrivelse og analyse, men med et mål om å få frem mangfoldet i hvordan ulike troende forstår sitt eget livssyn innenfra (Eidhamar, 2019, s. 28).

### **2.2.3.2 De personlige perspektivene**

Det har vært stilt spørsmål til hvilke perspektiver som skal inkluderes i arbeidet med perspektivtaking, og om alle perspektiver skal vises den samme respekt og toleranse, blant annet av Jon Magne Vestøl (2020, s. 371). Et annet spørsmål er ifølge Vestøl (2020, s. 371) om alle perspektiver bidrar på lik linje til å forstå religion.

Både Andreassen (2016, s. 122) og Eidhamar (2019, s. 29) er enige om at i et objektivt og upartisk fag skal det faglige ligge til grunn, ikke det personlige. Eidhamar (2019, s. 29) mener dessuten at den profesjonelle læreren ikke skal ta åpent stilling til eksistensielle livssynsspørsmål i undervisningen. Andreassen (2016, s. 177) framholder på sin side at ettersom undervisningen ikke skal preges av et personlig ståsted, skal heller ikke personlige innenfraperspektiver dominere. Selv om Vestøl (2020, s. 371–372) viser til eksempler på at det kan være mulig å arbeide med personlige posisjoner i undervisningen, så mener han at det ikke er noen selvfølge at dette vil ha en konstruktiv effekt i læringsarbeidet. Disse kildene ser ikke ut til å gi plass for personlige perspektiver i undervisningen, noe som er interessant med tanke på diskusjonen om lærerens personlige og profesjonelle liv. Jeg tolker dette også dithen at disse fagdidaktikerne ikke ville argumentert for at læreren kan være åpen med elevene sine.

Samtidig legger det nevnte kjerneelementet til grunn at elevene gjennom å ta andres perspektiv skal utvikle egne holdninger og håndtere meningsbryting (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b). Vestøl (2020, s. 371) mener at reell meningsbryting kjennetegnes nettopp av personlig stillingtagen, og at en kompetanse i å håndtere meningsbryting forutsetter et bevisst forhold til egen posisjonering. Her ser vi den tidligere nevnte spenningen mellom læreplanen og andre styringsdokumenter.

### **2.2.3.3 Det faglige innenfraperspektivet**

Eidhamar (2019, s. 35) argumenterer for at det faglige innenfraperspektivet totalt sett bør være dominerende i religions- og livssynsundervisning. Dette handler først og fremst om at læreplanene søker å fremme respekt og evne til dialog på tvers av livssynsgrenser, noe som forutsetter kognitiv empati med de som tenker annerledes. Det faglige innenfraperspektivet kan på den måten gi elevene muligheten til å ta den andres perspektiv for å forstå og respektere deres posisjoner (Eidhamar, 2019, s. 35). Ifølge Vestøl (2020, s. 372) kan man, ved å benytte personlige tredjepartsberetninger i undervisningen, utvide og utdype elevenes forståelse av hva religion og religiøs praksis er og kan være. Slik kan elevene møte mangfoldet av meninger på en reflekterende måte.

Eidhamar (2019, s. 35) sammenligner det faglige innenfraperspektivet med Lars Laird Iversens (2017) begrep «uenighetsfellesskap»: «et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem» (Iversen, 2017, s. 103). Ved å se på klassen som et uenighetsfellesskap mener Iversen (2017, s. 116) at religions- og livssynsfaget kan være et verktøy for å utdanne problemløsende medborgere som er i stand til å håndtere reell uenighet, både innen og på tvers av religiøse tradisjoner. Det er interessant at Eidhamars argumenter for å bruke det faglige innenfraperspektivet ligner på de argumentene Vestøl lanserer for å bruke personlige perspektiver. Begge legitimeringene handler om å kunne ta andres perspektiv, posisjonering og å håndtere meningsbryting.

Et annet argument for det faglige innenfraperspektivet er ifølge Eidhamar (2019, s. 35) muligheten for at de som personlig står innenfor en religion kan kjenne seg igjen. Dette gjelder kanskje særlig for minoriteter, der et kritisk utenfraperspektiv på egen tro kan virke stigmatiserende (Eidhamar, 2019, s. 35).

Andreassen ser derimot flere svakheter ved innenfraperspektivet. Blant annet mener han det legger for stor vekt på å beskrive religionene med empati og respekt slik at den religionsvitenskapelige fagligheten svekkes (sitert i Eidhamar, 2019, s. 33). Innenfraperspektivet baserer seg dessuten gjerne på kun én representasjon, slik at det blir en utfordring å vurdere hvem man lar representere de ulike religionene (Andreassen, 2016, s. 128). Dette kan dessuten føre til essensialisering (Andreassen, 2016, s. 128). Likevel mener Andreassen (2016, s. 128) at innenfraperspektivet kan presenteres i undervisningen for å eksemplifisere lærestoffet, og for at de troende elevene skal kunne kjenne seg igjen i sin religion.

#### **2.2.3.4 Det faglige utenfraperspektivet**

Vestøl (2020) og Eidhamar (2019) argumenterer primært for det faglige innenfraperspektivet, mens Andreassen (2016) argumenterer for det faglige utenfraperspektivet. Andreassen (2016, s. 128) fremmer nemlig en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk der undervisningen bør preges av utenfraperspektivet. En grunnleggende tanke i religions- og livssynsundervisning er at kunnskap om ulike religioner vil kunne bygge ned fordommer og føre til mer respekt og

toleranse ifølge Andreassen (2016, s. 125). Målet er på mange måter det samme som Vestøl og Eidhamar argumenterte for med innenfraperspektivet, men middelet er et annet.

Andreassen (2016, s. 128) mener at hovedgrunnen til at det faglige utenfraperspektivet bør dominere, er at det gir størst bredde og overblikk i presentasjonen av de ulike religionene og livssynene. Et utenfraperspektiv vil dessuten være mer distansert slik at man får frem de mange representasjonene innenfor hver enkelt tradisjon. Et faglig utenfraperspektiv vil også, ifølge Andreassen (2016, s. 177), bidra til en «nødvendig balanse», slik at alle tradisjonene blir framstilt kvalitativt likt.

### **2.2.3.5 Perspektivmangfoldsmodellen**

Selv om Eidhamar argumenterer for at det faglige innenfraperspektivet bør dominere, konkluderer han med at perspektivene kommer best til rette pedagogisk ved å utfylle hverandre i en perspektivmangfoldsmoell (Eidhamar, 2019, s. 41). Denne modellen spenner over hele skalaen fra faglig innenfra- til faglig utenfraperspektiv, og gir faglig sett det mest heldekkende bildet (Eidhamar, 2019, s. 33–34). Perspektivmangfoldsmodellen vil, i tillegg til å formidle kognitiv kunnskap, også fremme elevenes personlige utvikling og møte den enkelte der den befinner seg i sitt eget livssyn (Eidhamar, 2019, s. 33).

Eidhamar (2019, s. 36) mener at elevens alder har noe å si for hvilket av innenfra- eller utenfraperspektivet som bør dominere. Etersom innenfraperspektivet «kan være mindre intellektuelt krevende og gir større gjenkjennelse», bør dette dominere på de laveste alderstrinnene (Eidhamar, 2019, s. 36). Dermed vil mer krevende utenfra-temaer egne seg bedre på senere alderstrinn, ettersom disse elevene har større forutsetninger for «å reflektere kritisk over egen livssynssammensetning» (Eidhamar, 2019, s. 36).

## **2.3 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg vist til empiriske og teoretiske studier som i varierende grad adresserer spørsmålet om åpenhet. Svært få av disse artiklene går direkte på min problemstilling, men



utfordringer og refleksjoner om åpenhet dukker stadig opp i studier av lærere, om lærerprofesjonen og fagdidaktiske publikasjoner. Bidraget i min egen studie er ikke minst knyttet til at jeg setter åpenhetsspørsmålet i forgrunn. Jeg har ikke funnet et lignende forskningsfokus i andre studier.

Jeg begynte kapittelet med å vise til en rekke empiriske studier utført av Everington og kollegaer, først og fremst for å vise hvilken samtale jeg knytter an til med dette prosjektet. Jeg startet med dette også for å vise hva andre lærere har tenkt om det å være åpen om sine egne standpunkt overfor elevene sine i andre studier. Ettersom flesteparten av disse studiene var gjort i en britisk kontekst, så jeg det som nødvendig å knytte studiene til en norsk kontekst. Derfor viste jeg til den norske debatten om religions- og livssynsundervisning med særlig vekt på hvordan man har forstått begrepene forkynnelse, objektiv, upartisk og nøytral i denne debatten.

Særlig nøytralitetsbegrepet ble viktig da jeg skulle sette prosjektet inn i en profesjonssammenheng. Spørsmålet om nøytralitet ble koblet sammen med forholdet mellom lærerens personlige og profesjonelle liv. Jeg forsøkte å vise at forståelsen av dette forholdet kunne ha implikasjoner for valg knyttet til hva og når man kunne være åpen med elevene sine. Jeg forsøkte også å vise at dette forholdet er nyansert, og at det finnes mange ulike syn som strekker seg på et kontinuum fra å være helt personlig til helt profesjonell. Flere av forskerne og fagdidaktikerne har dessuten evnen til å se åpenhetsspørsmålet fra ulike ståsteder, noe som understreker at dette ikke nødvendigvis er et enten/eller-spørsmål.

Til slutt redegjorde jeg for ulike perspektiver i religions- og livssynsundervisning basert på Eidhamars (2019) modell. Modellen har vært viktig, særlig i norsk religionsdidaktikk, og plasserer prosjektet i en tydelig religionsdidaktisk sammenheng. Perspektivene er dessuten basert på en distinksjon mellom personlig og faglig, og kan derfor sees i forlengelse av distinksjonen mellom profesjonelt og personlig liv. Også her var det nyanserte syn på hvilke perspektiver som burde og kunne være tilstede i religions- og livssynsundervisningen.

Til sammen setter bidragene jeg har vist til i dette kapittelet åpenhetsspørsmålet inn i en internasjonal og nasjonal kontekst som både berører læreplanforståelse, profesjonsforståelse og

didaktiske perspektiver. Slik har jeg vist at åpenhetsspørsmålet berører flere dimensjoner ved en lærers profesjonsutøvelse.

### 3. Metode

Dette kapittelet redegjør for design, datainnsamlings- og analysemetodene jeg har benyttet for å belyse studiens problemstilling. Jeg skal forsøke å tydeliggjøre de ulike stegene i forskningsprosessen og forklare hvorfor jeg har gjort det på denne måten, samtidig som jeg reflekterer over hva som kunne vært gjort annerledes. Avslutningsvis vil jeg vurdere prosjektets forskningsetiske anliggender, samt reflektere over forskningskvalitet.

#### 3.1 Forskningsdesign og metode

Forskningsprosjektet har hatt et kvalitativt design for å fremskaffe empirisk materiale for å belyse problemstillingen. Et overordnet mål med kvalitativ forskning handler, ifølge Monica Dalen (2011, s. 15), om å få en dypere innsikt i menneskers livsverden. Livsverden henspiller her på personens opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen, 2011, s. 15). I dette prosjektet har jeg bedt lærere om å beskrive situasjoner og opplevelser fra sin hverdag i klasserommet knyttet til egen åpenhet, og et kvalitativ design kan derfor egne seg godt til å belyse dette.

Dalen (2011, s. 13) skriver at det kvalitative intervjuet egner seg spesielt godt for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Prosjektets problemstilling fokuserer på lærernes *tanke* om å være åpen om eget standpunkt overfor elevene sine. I dette prosjektet benyttes derfor kvalitativt forskningsintervju (med artefakt) som metode. Intervjuene var semistrukturerte i form ved at det ble utarbeidet en intervjuguide på forhånd, men samtalen fløt også fritt slik at rekkefølgen på spørsmålene ikke nødvendigvis alltid ble den samme. Dette gjorde dessuten at jeg kunne forfølge nye temaer og samtaleemner som måtte dukke opp underveis. Slik kunne jeg «la forskningsdeltagernes egne perspektiver på et tema styre utviklingen av kunnskap» (Gleiss og Sæther, 2021, s. 30). Denne åpenheten kan lede til muligheten for å oppdage nye funn (Firebaugh, 2008, s. 29).

Videre bygger prosjektet på en sosial-konstruktivistisk vitenskapstradisjon, slik den er beskrevet hos Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther (2021, s. 202). I en slik tradisjon vil man ta som utgangspunkt at forskning alltid vil ha spor av forskerens subjektivitet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 203). Dalen (2011, s. 16) skriver dessuten at forskeren alltid vil stille med en førforståelse i møtet med informanter og datamateriale. Jeg tar derfor høyde for at jeg fortolker og setter preg på datamaterialet, og vil derfor forsøke å være så transparent som mulig i beskrivelsen og begrunnelsene av de valgene som er tatt.

### 3.2 Utvalg

I utgangspunktet ønsket jeg et kriteriebasert utvalg bestående av lærere som enten underviser eller har undervist i faget religion og etikk og/eller KRLE. Utvalget endte til slutt opp med å kun bestå av lærere som underviser i religion og etikk. Dette var en preferanse som oppstod underveis for å i større grad kunne diskutere informasjonen som fremkom i de ulike intervjuene. Diskusjonen ville i mine øyne ha større relevans dersom lærerne jobbet med samme klassetrinn. Jeg tilstrebet også å få en spredning i utvalget knyttet til informantenes alder, kjønn, yrkeserfaring og utdanningsbakgrunn.

Etter samtale med veileder kom jeg frem til at et utvalg på 5-8 lærere ville være både overkommelig med tanke på tids- og omfangsbegrensningene til et masterprosjekt, og tilstrekkelig for å kunne besvare problemstillingen. Det viste seg innledningsvis vanskelig å få tak i det ønskede kriteriebaserte utvalget, og jeg måtte derfor basere utvalget på tilgjengelighet. Jeg benyttet tre ulike strategier for å få tak i mine til slutt seks informanter.

Først tok jeg direkte kontakt med de lærerne som underviser i religion og etikk som allerede var i mitt nettverk. Her sendte jeg mail direkte til tidligere veiledere og andre bekjente. To av lærerne ble rekruttert slik, men da dette ikke var tilstrekkelig tok jeg kontakt med en rekke «portvakter» (Dalen, 2011; Gleiss og Sæther, 2021). Jeg sendte mail til rektorer og religionsfaggruppelidere ved skoler i min geografiske nærhet, og ba dem om å sende informasjonen videre til sine lærere. Bruk av portvakter kan ifølge Dalen (2011, s. 31) påvirke hvem som rekrutteres og hva slags kunnskap man får. Man kunne for eksempel tenke seg at portvakten velger ut lærere som egner

seg godt til å stille skolen og dens undervisningspraksis i et godt lys. Min opplevelse av bruk av portvakter var at det kun var de lærerne som selv ønsket å delta i prosjektet som ble rekruttert, ettersom de tok direkte kontakt med meg etter den første henvendelsen til portvakten. Tre av lærerne ble rekruttert ved bruk av portvakter. Til slutt brukte jeg også intervjusituasjonene til å forsøke å rekruttere flere informanter. Jeg spurte de jeg intervjuet om de kjente noen andre som kunne være relevante og tilgjengelige å snakke med, altså en såkalt «snøball-metode» (Gleiss og Sæther, 2021, s. 42). En av lærerne ble rekruttert slik. Utfordringen med denne metoden er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 42) å ivareta informantenes anonymitet. For å begrense denne risikoen ga jeg hverken den som rekrutterte eller den som ble rekruttert beskjed om hvem jeg hadde snakket med. En annen fare er at den som rekrutterte eller den som ble rekruttert har for like synspunkter og manglende variasjon (Gleiss og Sæther, 2021, s. 42). Etter å ha kodet og analysert transkripsjonene fra intervjuene var dette ikke tilfelle.

Jeg endte altså opp med en kombinasjon av et kriteriebasert utvalg og et tilgjengelighetsutvalg, noe som ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 41) er vanlig i kvalitativ forskning. En oversikt over informantene i utvalget kan sees under i tabell 1. Informantene er anonymisert og navnene som vises til under er derfor pseudonymer.

*Tabell 1 Oversikt over informantene*

<b>Navn</b>	<b>Kjønn</b>	<b>Utdanningsbakgrunn</b>	<b>Tid i yrket</b>	<b>Skolekontekst</b>
Trond	Mann	Teologi + PPU	17 år	Offentlig
Sara	Kvinne	Master i religionsstudier. Pågående Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).	2 år	Privat
Andrea	Kvinne	Lektor	6 år	Offentlig
Petter	Mann	Lærer	15 år	Offentlig
Frida	Kvinne	Lektor	15 år	Offentlig
Katrine	Kvinne	Teologi + PPU	3 måneder	Privat

Selv om utvalget til slutt bar mer preg av tilgjengelighet enn forhåndsbestemte kriterier, var det likevel en variasjon og spredning mellom informantene som tabellen viser. Både kvinner og menn er representert. I tillegg er det variasjon i utdanningsbakgrunn der to av informantene har teologistudier, tre av informantene har lektor/lærer-utdanning, mens en av informantene ikke er formelt kvalifisert enda. Det er også spredning i yrkeserfaring som strekker seg fra tre måneder til sytten år. I tillegg spiller skolekonteksten inn, der fire av lærerne jobbet i den offentlige skolen mens to av lærerne jobbet på en kristen privatskole.

### **3.3 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling**

Forberedelsene til datainnsamlingen begynte med utarbeiding og testing av intervjuguiden (vedlegg 1). Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i egne erfaringer, forskningslitteraturen og prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg gjorde to prøveintervjuer med medstudenter. Førsteutkastet til intervjuguiden opplevdes noe konfronterende, og bar preg av en for/imot-dikotomi. Derfor endret jeg spørsmålsformuleringen slik at lærerne ble bedt om å beskrive situasjoner fra sitt klasserom der åpenhetsspørsmålet kunne gjøre seg gjeldende. Slik fikk jeg også mer utfyllende svar, og denne spørsmålsføringen åpnet opp for nye temaer som kunne forfølges. Den endelige intervjuguiden bestod av 20 spørsmål med tilhørende oppfølgingsspørsmål der lærerne blant annet svarte på sitt eget syn på lærerrollen, faget religion og etikk, hvilke ting de tenkte at påvirket deres åpenhetspraksis og hvordan deres åpenhetspraksis påvirket undervisningen. I tillegg var jeg ute etter å se om lærerne praktiserte åpenhet på samme måte i religiøse emner som i etiske emner. Dersom læreren beskrev en situasjon der hen kommenterte sin åpenhetspraksis i møte med et religiøst emne, fulgte jeg ofte opp med å spørre om det samme gjaldt med etiske emner, og motsatt.

Intervjuene ble gjennomført i private samtalerom på lærernes arbeidsplass. Intervjuene tok alt fra 25 minutter til 40 minutter. Årsaken til dette kan være fordi enkelte av lærerne svarte mer detaljert og utfyllende på spørsmålene der de ble bedt om å beskrive situasjoner fra sin undervisning. Jeg tok opp intervjuene ved bruk av kryptert diktafon på en mobilapplikasjon utviklet av Universitet i Oslo. Når opptakene var avsluttet ble lydfilene sendt direkte til en lukket mappe på Universitetet i Oslos Tjeneste for Sensitive Data (TSD) som kun jeg har hatt tilgang

til. Dette var et nødvendig ledd i behandlingen av personopplysninger, og vil forklares nærmere i delkapittelet om forskningsetikk.

Som en del av intervjudesignet hadde jeg med et artefakt for å forsøke å stimulere informanten og styrke samtaleflyten (Bahn og Barrat-Pugh, 2013, s. 196). Bruk av artefakter i en intervjusetting har tidligere blitt dokumentert av blant annet Susanne Bahn og Llandis Barrat-Pugh (2013). De skriver det kan gjøre det lettere for informantene å uttrykke og diskutere følelser om et gitt fenomen når de kan fokusere på et artefakt som symboliserer deres hverdag (Bahn og Barrat-Pugh, 2013, s. 197). Mitt artefakt var et utdrag av kjerneelementet «Å ta andres perspektiv» fra den nye læreplanen i religion og etikk. Jeg regnet dette som relevant for åpenhetsspørsmålet ettersom det å kunne ta andres perspektiv forutsetter at dette perspektivet er åpent og tilgjengelig for alle. Læreplanen er dessuten en av rettesnorene som lærere skal styre undervisningen sin etter. Derfor kunne bruk av læreplanen på denne måten oppfattes som konfronterende, men siden læreplanen ikke sier noe direkte om åpenhetspraksis tenkte jeg at dette skulle gå fint. Likevel lot jeg artefaktet først komme frem mot slutten av intervjuet for å sørge for at både jeg og informant var komfortable i intervjusituasjonen før jeg introduserte noe potensielt konfronterende. Det kunne ha skapt støy i samtaleflyten dersom dette utdraget ble oppfattet som fasit på hvordan man skulle praktisere åpenhet, men jeg opplevde heller at artefaktet brakte frem nye og interessante perspektiver på fagforståelse og åpenhet i klasserommet.

### **3.4 Analysen**

For å analysere det innsamlede datamaterialet har jeg brukt en tematisk innholdsanalyse slik den fremstilles hos Virginia Braun og Victoria Clarke (2006). En tematisk innholdsanalyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer innenfor et datasett (Braun og Clarke, 2006, s. 6). Jeg tok denne analysemetoden i bruk ettersom den er regnet som spesielt tilgjengelig for de som har liten erfaring med kvalitativ forskning (Braun og Clarke, 2006, s. 8). Braun og Clarke (2006) tematiske innholdsanalyse inneholder seks steg som jeg vil presentere i dette delkapittelet for å gi et så strukturert og gjennomskiktig bilde av analyseprosessen som mulig.

Det første steget handlet om å bli kjent med dataene (Braun og Clarke, 2006, s. 16). Dette steget begynte med at jeg transkriberte intervjuene, noe som ifølge Braun og Clarke (2006, s. 17) er en utmerket måte å bli kjent med dataene sine på. Ettersom tematisk innholdsanalyse ikke krever like detaljerte transkripsjoner som andre analysemetoder (Braun og Clarke, 2006, s. 17), nøyde jeg meg med å transkribere ordrett det som ble sagt uten å ta hensyn til pauser og lignende. Transkripsjonene ble deretter gjennomlest tre ganger for å bli godt kjent med dataene.

Det andre steget innebar å begynne å kode transkripsjonene (Braun og Clarke, 2006, s. 18). En kode er «et ord eller en setning som uttrykker noe om en avgrenset del av datamaterialet» (Gleiss og Sæther, 2021, s. 174). Jeg kodet hvert intervju individuelt ved at jeg åpnet et Word-dokument med to kolonner, der transkripsjonene var i den venstre kolonnen og kodene ble skrevet inn i den høyre kolonnen. Jeg gjorde en åpen koding for å kunne kode for så mange potensielle temaer som mulig (Braun og Clarke, 2006, s. 19). Innledningsvis forsøkte jeg å gjøre en empirinær, induktiv koding der jeg baserte kodingen på det jeg la merke til i datamaterialet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 174). Jeg endte derfor opp med veldig mange koder, men passet på å beholde litt av dataene rundt slik at jeg ikke mistet grep om konteksten for koden (Braun og Clarke, 2006, s. 19). Samtidig oppdaget jeg at kodingen ble noe preget av at jeg hadde jobbet tett med teorikapittelet både før og under analysen. I tillegg er det sannsynlig at intervjuguiden har påvirket kodingen. Dette kan ha ført til at jeg vektla enkelte deler av dataene på bekostning av andre, men det kan også å ha styrket analysen ved at jeg ble mer sensitiv for alle de potensielle temaene i dataene (Braun og Clarke, 2006, s. 16). Den endelige kodingen var derfor abduktiv. Det vil si at kodene både er hentet fra teorien og fra dataene, der empirien har informert teorien som så har blitt justert. Denne prosessen har gjentatt seg gjennom analysearbeidet. Dette er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 171) ofte tilfellet i tematisk innholdsanalyse.

Det tredje steget innebar å sortere kodene inn i potensielle temaer (Braun og Clarke, 2006, s. 19). For å gjøre dette tok jeg ut alle kodene fra hvert intervju og satt de inn i separate Word-dokumenter for de ulike informantene. Deretter forsøkte jeg å samle kodene i hvert dokument i potensielle temaer. Når jeg hadde gjort det med kodene fra det første intervjuet, tok jeg de foreløpige temaene herfra med meg når jeg søkte etter temaer i det neste kodedokumentet. Slik ble det en kumulativ utvikling i antall temaer for hvert intervju jeg analyserte. Samtidig kunne



jeg gå tilbake til de tidligere analyserte intervjuene og se om noen av temaene som hadde dukket opp i andre dokumenter passet der også. Til slutt stod jeg igjen med en rekke initielle temaer.

Det fjerde steget ble så å evaluere og vurdere de initielle temaene for å se om de kunne fungere som temaer (Braun og Clarke, 2006, s. 20). Ettersom det ikke er noen kvantifiserbar måte å bestemme hva som kan være et tema på, er det ifølge Braun og Clarke (2006, s. 10) opp til forskeren å vurdere dette ut fra om temaet representerer noe viktig med tanke på problemstillingen. Her begynte jeg først med å rydde opp i kodene og temaene i hvert enkelt intervju. Deretter begynte jeg å se etter mønstre på tvers av intervjuene. I denne prosessen ble enkelte temaer vraket, koder ble flyttet fra et tema til et annet og noen temaer ble sammenslått med andre. Denne prosessen kan ifølge Braun og Clarke (2006, s. 21) pågå i evigheter. Derfor avsluttet jeg re-kodingen da temaene hang sammen internt og var distinkte fra hverandre.

Steg fem var å definere og navngi temaene (Braun og Clarke, 2006, s. 22). En del av denne prosessen var å lete etter subtemaer (tema inne i et tema) i de tre hovedtemaene jeg hadde kommet frem til. For å gjøre dette laget jeg en tabell over de ulike kodene og temaene som kan sees i tabell 2 under.

*Tabell 2 Fra kode til subtema*

<b>Tema</b>	<b>Koder informant 1</b>	<b>Koder informant 2</b>
Opplevd formål med faget	Kode Kode	Kode Kode

I denne prosessen ble kodingen mer selektiv, slik at kun de kodene som fremstod som mest sentrale i forhold til problemstillingen ble værende (Dalen, 2011, s. 66). Som tabellen viser ble også kodene fra hver enkelt informant markert med en farge (rød i eksempelet over) som symboliserte et potensielt subtema. For at analysen skulle være overkommelig kom jeg frem til et maksimalt antall av tre subtemaer for hvert hovedtema. Dermed stod jeg til slutt igjen med tre hovedtemaer med hver sine tre subtemaer. En figur med oversikt over temaene og subtemaene vil bli vist og kommentert i kapittel 5.

Det sjette og siste steget i analysen var å skrive ut resultatkapittelet (Braun og Clarke, 2006, s. 23). Alle analysetrinnene har blitt diskutert med veileder. Tabell 3 viser et eksempel på analyseprosessen.

Tabell 3 Eksempel på analyseprosessen

<b>Transkripsjon</b>	<b>Kode</b>	<b>Subtema</b>	<b>Tema</b>
«ikke sant, det er ikke teologi vi driver med her, dette er jo et orienteringsfag hvor man skal lære om ulike livssyn.» (Frida)	Et orienteringsfag	Fagets innhold	Opplevd formål med faget
«Jeg har ikke noe problem med å si at jeg representerer kristendom og at jeg er praktiserende kristen». (Katrine)	Ikke problem å si jeg er kristen	Åpenhetspraksis	Forståelse av lærerrollen
«De er trygge på meg, og det tenker jeg er veldig viktig i lærerrollen i religionsfaget - at de kjenner læreren sin og mye av det tror jeg handler om at de vet at jeg er kristen og.» (Sara)	Trygge fordi de vet	Hensyn til elevene	Hensyn som vektlegges

### 3.5 Forskningsetikk

Anne Ryen (2016, s. 42) skriver at all forskning kommer med et moralsk ansvar overfor prosjektdeltagerne. Det handler om å hindre krenkelser av informantenes personlige integritet (Befring, 2015, s. 32). I Norge finnes det nasjonale forskningsetiske retningslinjer som alle forskere må følge (Gleiss og Sæther, 2021, s. 43). I dette prosjektet har forskningsetikken i stor grad handlet om frivillig og informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering og vurdering av deltakerrisiko.

Ettersom prosjektet har behandlet personopplysninger er det krav om at disse opplysningene skal behandles konfidensielt og at forskningsdataene skal anonymiseres (Befring, 2015, s. 32). I praksis innebærer dette å begrense hvem som har tilgang til dataene slik at informasjonen ikke kan spores tilbake til informantene (Dalen, 2011; Gleiss og Sæther, 2021). Dette kan ifølge Edvard Befring (2015, s. 34) være spesielt vanskelig i kvalitative studier ettersom enkeltpersoner fremstår på en mer direkte og synlig måte ved bruk av intervju.

For å tilfredsstillere disse kravene begynte jeg denne prosessen med å sende inn et meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning til å behandle personopplysninger. Det var først da meldeskjemaet var godkjent at jeg begynte datainnsamlingen. Prosjektet tok høyde for at det kunne forekomme opplysninger om deltakernes religiøse og/eller filosofiske overbevisning ettersom de skulle snakke om å være åpen om egne ståsteder og standpunkter. Slike opplysninger faller under særskilte kategorier av personlige opplysninger og må derfor behandles ekstra varsomt (Gleiss og Sæther, 2021, s. 45). Dette var årsaken til at intervjuene ble tatt opp med en kryptert diktafon og at alle dataene ble lagret i UiO TSD. I TSD opprettet jeg også en koblingsnøkkel med oversikt over informantene der det ble gitt anonymisert navn til hver deltaker.

Det er dessuten forskerens ansvar å sørge for at informasjon om tredjepersoner, i dette tilfellet elever, ikke deles i intervjuet (Dalen, 2011, s. 94). Dette var spesielt utfordrende i mitt prosjekt ettersom lærerne ble bedt om å beskrive situasjoner fra sitt klasserom der elever kan bli synlige.

Det ble derfor viktig å stadig minne om taushetsplikten i forkant av hvert spørsmål der navn og identifikasjonsmarkører på elever kunne fremkomme.

Jeg baserte meldeskjemaet til NSD på at informantene ga sitt samtykke. Kravene til samtykke er at det skal være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart (Dalen, 2011; Gleiss og Sæther, 2021). For å tilfredsstille disse kravene utarbeidet jeg et samtykke- og informasjonsskriv som ble sendt ut på mail til informantene etter de hadde sagt seg villig til å delta (vedlegg 2). Før intervjuene ble det satt av tid til å gå gjennom dette skrivet sammen, slik at jeg kunne forsikre meg om at informantene forstod omfanget og formålet med prosjektet. Først når informantene bekreftet at de hadde forstått informasjonen ble samtykket undertegnet, og etter intervjuet sørget jeg for å minne om at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne reservere seg fra å delta.

Forskningsetikk handler likevel ikke bare om behandling av personopplysninger. Det handler også om å vurdere eventuelle negative konsekvenser forskningen kan ha (Gleiss og Sæther, 2021, s. 45). Det å delta i forskningen skal ikke være forbundet med en unødig risiko eller opplevelse av personlig belastning (Befring, 2015, s. 33). I dette prosjektet har det vært en bekymring for at informantene ville oppleve det for personlig eller nærgående å snakke om sitt eget forhold til religioner, livssyn og etikk. Det var derfor i intervjusituasjonen viktig å presisere at jeg kun var ute etter å studere hvordan og hvorfor de var åpne om, eventuelt ikke åpne, om sitt eget standpunkt. Det var ikke et mål i seg selv å forske på deres religiøse eller filosofiske overbevisninger, selv om jeg måtte ta høyde for at slike opplysninger kunne forekomme.

I dette prosjektet har dette også handlet om at en forsker som undersøker undervisningspraksiser i skolen kan oppfattes som en person som skal evaluere lærerens prestasjoner (Dalen, 2011, s. 93). Kritiske fortolkninger og konklusjoner kan ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 46) derfor oppfattes som et overtramp. Det har vært en bekymring at informantene skulle oppleve at jeg satt med «fasit» på hvordan man skulle praktisere åpenhet, og at jeg eventuelt kunne være kritisk til måten de praktiserte på. Dette var også en av årsakene til at intervjuguiden ble revidert slik at spørsmålsføringen ikke ble så konfronterende. Det var dessuten viktig å kommunisere tydelig at formålet med prosjektet ikke var å finne ut hva som er rett og galt, eller hva som er en god eller

dårlig måte å gjøre ting på. Formålet var heller å finne ut hva lærerne gjør og hvorfor de gjør det på den måten.

Deltakelse i forskningsprosjektet vil uunngåelig ha medført en belastning for mine informanter. Denne belastningen kan likevel forsvares med at studien produserer kunnskap om det som kan sies å være et viktig tema for skolens undervisning. Lærerens åpenhet er sentralt i skolens religions- og livssynsfag, men kunnskapen har også overføringsverdi til andre fag i skolen, for eksempel samfunnsfag. Dessuten er prosjektet en del av min utdanning for å bli kvalifisert som lektor.

### **3.6 Forskningskvalitet**

Når man skal diskutere forskningskvalitet diskuterer man ofte prosjektets validitet og reliabilitet. Slike spørsmål bør ifølge Dalen (2011, s. 93) også behandles i kvalitativ forskning, men det må benyttes andre begreper og terminologi enn i kvantitative studier. Burke Johnson (2013, s. 299) skriver at når man snakker om validitet i kvalitative studier snakker man ofte om at den er gyldig, pålitelig og troverdig.

Ett av grepene jeg har gjort for å forsøke å skape troverdighet til studien er å være så transparent som mulig. Jeg har forsøkt å beskrive datainnsamlingen og analysen så detaljert som mulig slik at det skal være mulig å vurdere kvaliteten på det ferdige produktet (Creswell og Miller, 2000; Patton, 1999). En del av dette handler også om å redegjøre for min posisjonaltet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 49). Jeg vil derfor nå beskrive mine personlige og profesjonelle antagelser, holdninger, syn, perspektiver og «bias» som kan ha påvirket forskningen, analysen og fortolkningene (Creswell og Miller, 2000; Gleiss og Sæther, 2021; Johnson, 2013; Patton, 1999). Det er viktig å påpeke at i en sosialkonstruktivistisk tradisjon legger man vekt på at forskning er subjektivt og at forskeren vil påvirke sitt prosjekt. Andre forskere ville kunne funnet noe annet enn meg. Det blir derfor viktig å gjøre rede for grunnlaget for egne fortolkninger (Gleiss og Sæther, 2021; Johnson, 2013).

Som lektorstudent er jeg på mange måter det Gleiss og Sæther (2021, s. 88) kaller en «insider». Jeg er på sett og vis en del av den sosiale gruppen eller feltet jeg studerer, og sitter nok på en del lignende erfaringer som lærerne jeg studerer. Noen av lærerne jeg intervjuet har jeg også vært i kontakt med tidligere gjennom egen praksis. I tillegg har jeg stått i situasjoner i egen undervisningspraksis der jeg har måttet ta stilling til egen åpenhet. Det vil si at åpenhetsspørsmålet er noe jeg allerede har reflektert noe over selv, og tatt noen beslutninger om allerede, uten å hevde at måten jeg løste situasjonene på er den rette måten. Jeg hadde dessuten allerede vært i kontakt med deler av forskningslitteraturen før prosjektet startet, som en del av min utdanning. Da jeg skulle innhente litteratur til prosjektet begynte jeg derfor med å spore referanser frem og tilbake i denne litteraturen (Gleiss og Sæther, 2021, s. 66). Jeg leste gjennom litteraturlistene i disse kildene, og valgte ut det materialet som virket relevant for mitt prosjekt. En utfordring med dette er at samtalen jeg plasserer prosjektet mitt innenfor kan være «lukket». I denne samtalen er enkelte forskere veldig sentrale og dominerende. Med tanke på at jeg leste mye av denne litteraturen før jeg gjennomførte intervjuene, og at jeg har måttet reflektere over egen åpenhet i praksis, kan det tenkes at dette har gitt meg noen perspektiver, syn og holdninger som kan ha vært styrende for mine fortolkninger. Samtidig kan denne forforståelsen for samtalen og konteksten for åpenhet være en styrke for prosjektet. Den kan til og med forstås som en forutsetning for fortolkning sett fra et sosialt-konstruktivistisk perspektiv.

Validitet, eller gyldighet, kan defineres som kvaliteten på mine fortolkninger og konklusjoner (Gleiss og Sæther, 2021, s. 204). Dette handler blant annet om hvorvidt jeg og mine informanter har oppnådd en form for intersubjektivitet, slik at vi har en felles forståelse av det som ble fortalt i intervjuene (Gleiss og Sæther, 2021, s. 95). Jeg forsøkte å oppnå dette ved å få informantene til å bekrefte, og eventuelt konkretisere, hva de mente når jeg var usikker. Jeg kunne selvsagt også sendt ut dataene til informantene for å bekrefte informasjonen, altså en såkalt «member-checking» (Creswell og Miller, 2000; Johnson, 2013). På grunn av tids- og omfangsbegrensninger ble dette ikke prioritert. Utfordringen med intervjuene er likevel at de kun forteller meg hvordan lærerne fortolker sin egen undervisningspraksis, men ikke hva de faktisk gjør i klasserommet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 206). Intervjusituasjonen kan dessuten føre til det Michael Quinn Patton (1999, s. 1202) kaller en «halo effect» der informantene forsøker å vise seg frem fra sin beste side. Det er likevel viktig å anerkjenne at intervjuene er satt inn i en

sammenheng preget av min forskningsinteresse og mitt analytiske blikk, slik at det er vanskelig å unngå fortolkninger som avviker fra informantenes selvforståelse.

I samtale med veileder har jeg også fått gjennomført en slags «peer review» (Creswell og Miller, 2000; Johnson, 2013). Vi har sammen reflektert og diskutert dataene og forskningsprosessen som et forsøk på å styrke påliteligheten og troverdigheten til funnene. Disse samtalene har ført til nye perspektiver og aspekter som har gjort seg gjeldende i det endelige produktet. Jeg har dessuten brukt et bredt utvalg av ulike teorier og perspektiver for å tolke og forklare dataene, eller såkalt teori-triangulering (Patton, 1999, s. 1196).

Generalisering, eller ekstern validitet, trekkes ofte frem som et tegn på kvalitet, særlig i kvantitativ forskning. Ifølge Johnson (2013, s. 305) er dette ikke målet med kvalitativ forskning, og Gleiss og Sæther (2021, s. 207) skriver at det ikke er mulig ettersom undersøkelsene er basert på et mindre utvalg som ikke er representative. Dette har heller ikke vært målet med denne studien. Poenget har vært å bidra inn i samtalen om lærerens åpenhet med et norsk bidrag som setter åpenhetsspørsmålet i sentrum. Dette bidraget kan likevel ha overføringsverdi ved at det eksemplifiserer, konkretiserer og nyanserer spørsmålet om åpenhet på måter både lærerstudenter og andre lærere kan kjenne seg igjen i. Det kan også være på sin plass å påpeke at dette er et masterprosjekt, noe har ført med seg begrensninger både når det gjelder tidsbruk og omfang.

### **3.7 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg redegjort for de ulike delene av prosjektets forskningsprosess fra design, metode og utvalg til gjennomføring av datainnsamling og analyse. Jeg har også beskrevet de forskningsetiske betraktningene som er gjort i arbeidet med prosjektet, samt kommentert forskningskvaliteten ved arbeidet. I neste kapittel vil fokuset ligge på resultatene av analysen.

## 4. Resultater

I dette kapittelet skal jeg legge frem resultatene fra analysearbeidet. Selve analyseprosessen ble redegjort for i metodekapittelet. Jeg gjorde en tematisk innholdsanalyse som resulterte i tre hovedtemaer med tre subtemaer hver. For å gi en så oversiktlig framstilling som mulig vil jeg bruke disse temaene og subtemaene som delkapitler. Det første hovedtemaet er «Forståelse av lærerrollen» og består av subtemaene: «åpenhetspraksis», «hva lærerrollen innebærer og ikke innebærer», og «forståelse av forholdet mellom personlig og profesjonelt liv». Det andre hovedtemaet er «Hensyn som vektlegges» og består av subtemaene: «hensyn til elevene», «hensyn til klassen», og «hensyn til tematikk (religion versus etikk)». Det tredje hovedtemaet er «Opplevd formål med faget» og består av subtemaene: «fagets innhold», «undervisningspraksiser» og «perspektiver». Jeg vil gi en videre forklaring på hva de ulike subtemaene inneholder i de respektive delkapitlene.

Jeg vil begynne resultatkapittelet med subtemaet «åpenhetspraksis» ettersom dette i størst grad belyser problemstillingen. Dette er også fordi jeg til en viss grad vil vise til lærernes åpenhetspraksis, altså hvilke lærere som var åpne og hvilke lærere som ikke var åpne, utover i resultatkapittelet under de andre subtemaene. Jeg vil gi en videre forklaring på hvorfor «åpenhetspraksis» har en slik privilegert posisjon i kapittel 5.

Resultatene danner et interessant utgangspunkt for den senere drøftingen der disse funnene skal knyttes sammen med de empiriske og teoretiske forskningsbidragene som ble redegjort for i kapittel 2.

### 4.1 Forståelse av lærerrollen

Det første hovedtemaet er «forståelse av lærerrollen». Dette temaet inneholder deltagerens beskrivelser av valg knyttet til om man skal være åpen overfor elevene om eget standpunkt eller ikke, hvordan de forstår sin rolle som lærer, og hvorvidt de ser sitt personlige liv som en del av sitt profesjonelle liv.



### 4.1.1 Åpenhetspraksis

Subtemaet «åpenhetspraksis» handler om lærernes tanker knyttet til om de er åpne om eget standpunkt overfor elevene sine eller ikke uten videre refleksjon over hvorfor de har valgt å være åpne eller ikke, og uten noe videre forankring.

Fire av lærerne - Petter, Sara, Trond og Katrine – tenkte at de i stor grad er åpne om eget standpunkt i møte med elever. Dette handlet både om «[...] å svare så ærlig som mulig» (Petter) når elevene spør, og «[...] å liksom snakke om hvordan jeg har, hva jeg tenker om ting og hvilke valg jeg har tatt og litt sånn generelt» (Sara). Det virket likevel som at det er en slags gradering i hvor åpen man er, selv blant de lærerne som opplever seg selv som åpne. Der Petter sa at han har «[...] valgt å være *ganske* åpen med elevene sine» så kjørte Trond det han kalte en «full åpenhetslinje». Man kan hevde at «ganske åpen» og «full åpenhetslinje» viser til ulike grader av åpenhet.

Både Katrine og Sara, som jobber på en kristen privatskole, pekte på at elevene allerede visste at de var kristne og at de representerte kristendommen. I Katrines tilfelle visste elevene også at hun har vært prest, og hun tenkte at hennes religiøse tilknytninger derfor kan regnes som «fakta». I slike tilfeller vil det jo, som Sara sa, være «[...] veldig søkt å ikke skulle være åpen».

Det virket likevel som det var rammer for åpenheten. Tre av lærerne ønsket å holde deler av sitt privatliv for seg selv. Sara sa for eksempel at hun «[...] ikke vil bli for privat», mens både Trond og Petter ikke var åpne om «[...] personlige forhold knytta til barn eller familie» (Trond).

I motsetning til de fire andre utmerket Andrea og Frida seg ved at de valgte å ikke svare direkte på spørsmål om seg selv fra elevene. Samtidig sa Frida at «jeg er egentlig ikke så veldig redd for å si hva jeg mener» og at «i utgangspunktet så er det ikke så mye jeg mener man bør holde hemmelig egentlig». Ifølge Frida kan man «[...] nesten si hva man vil så lenge det sies på en okay måte». Dette kan virke motstridende med tanke på at hun ikke pleide å svare direkte på spørsmål om seg selv.

Selv om både Andrea og Frida i utgangspunktet ikke var åpne overfor elevene sine, pekte begge på situasjoner der det var naturlig å være tydeligere på deres eget standpunkt. Andrea sa blant annet: «Jeg ønsker at elevene skal få lov til å ha de meningene de har for det er jo det som skaper mangfoldet. Men samtidig så er det igjen noen ting jeg ikke ønsker skal fortsette». På samme måte sa Frida at:

Jeg mener at man kan være ganske tydelig på at "okay, en del tradisjoner som kanskje ikke har opphav i religion i det hele tatt, men i en gammel kultur" for eksempel, kan være helt ... eller gå helt på tvers av norsk lov. Og da kan vi ikke akseptere det i Norge, til tross for at det kan være akseptert i en annen kultur.

I slike tilfeller der religiøse verdier «[...] faktisk krasjer med de verdiene vi har i Norge», som Andrea sa, var det viktigere for dem å være tydeligere på hvilke standpunkter som er akseptable med tanke på norsk lovverk. Dette kan sees på som en måte å uttrykke sitt eget standpunkt.

Blant lærerne finner jeg derfor ulike grader av åpenhet fra de som ikke ønsket å svare direkte på spørsmål eget standpunkt, til de som ønsket å være helt åpne med elevene sine. Flertallet opplevde selv at de var åpne med elevene sine, men samtidig fantes det visse rammer for hva de tenkte de kan være åpne om. På samme måte fantes det situasjoner der de som i utgangspunktet ikke var åpne tenkte at de burde være mer åpne.

#### **4.1.2 Hva lærerrollen innebærer og ikke innebærer**

Lærerne hadde også synspunkter på hva lærerrollen innebærer og ikke innebærer. Dette subtemaet handler om de ulike oppgavene lærerne trakk fram som en del av deres rolle som lærer i klasserommet, og hvilke oppgaver de ikke så på som en del av denne rollen.

For det første så både Katrine, Andrea, Frida og Trond på sin rolle som en kunnskapsformidler. Trond sa for eksempel at: «Ja, jeg tenker at i utgangspunktet er min rolle å lære elevene noe kunnskap og da er jeg en slags kunnskapsformidler». Frida mente også at hennes «[...] kjerneoppgave er jo selvfølgelig å presentere pensum kan man si».

Alle lærerne trakk fram det å være en ordstyrer som en viktig oppgave. Lærerens rolle som ordstyrer handlet om «[...] å passe på at debatten går godt for seg uten at jeg blander meg for mye inn og lar de utvikle sine meninger» (Andrea). Det handlet altså om å «[...] sørge for at spillereglene ble fulgt» som Trond sa, men også å la «[...] elever få fremme sine synspunkter» som både Katrine og Petter understrekte. Både Frida og Katrine syntes dessuten at det var viktig som ordstyrer å legge frem ulike syn og prøve å få frem nyansene. I forlengelse av dette tok både Andrea og Petter på seg rollen som «djevlels advokat» når klassen ble «veldig enig med hverandre» (Andrea), og argumenterte «litt for det motsatte av det elevene sier» (Petter).

Alle lærerne understrekte dessuten at deres oppgave ikke var å overbevise elevene. For Andrea, Trond og Petter handlet dette om at man ikke skulle forsøke å forandre meningen til sine elever ved å presse på dem sine synspunkter. Som Trond sa: «Jeg driver ikke et prosjekt hvor noen skal bli som meg». Trond tenkte dessuten at når han delte sine synspunkter med elevene var det ikke for å overbevise: «[...] det er mer at jeg kan stille meg selv for hogg». For Frida, Katrine og Sara handlet dette om at man i rollen som lærer ikke skulle «[...] fortelle om et livssyn eller en religion er sann» (Frida). Sara sa for eksempel at: ««Fordi at jeg tenker at selv om jeg jobber på en kristen skole så er jeg ikke her for å lære elevene å bli kristne»».

Det var bare Andrea som konkret kommentert at læreren «[...] kommer jo inn som en maktperson [...]». Trond kommenterte riktignok at han er «jo en selvfølgelig sentral stemme og kan jo sette agendaen». Likevel var det kun Andrea som trakk inn maktperspektivet.

Lærerne var relativt samstemte om at lærerrollen innebar å være en kunnskapsformidler og en ordstyrer, og at man ikke skulle drive med overbevisning hverken for eget standpunkt eller en religion eller et livssyn sitt standpunkt.

### **4.1.3 Forståelse av forholdet mellom lærerens personlige og profesjonelle liv**

Under intervjuene fremkom det også ulike forståelser knyttet til forholdet mellom lærerens personlige og profesjonelle liv. Dette subtemaet er nært knyttet til delkapittelet 2.2.2. under de teoretiske forskningsbidragene til dette prosjektet. Subtemaet handler om hvorvidt lærerne «tar

med seg» sitt personlige liv inn i den profesjonelle rollen, eller om de forsøke å opprettholde et skille mellom disse.

Det er kanskje ikke overraskende at Katrine, Sara, Trond og Petter – lærerne som opplevde seg selv åpne om eget standpunkt overfor elevene sine – i stor grad tenkte at deres personlige liv er tilstede i den profesjonelle rollen. Trond sa for eksempel at hans åpenhetspraksis «[...] har jo litt sammenheng med hvem jeg er». Petter var «[...] bevisst på at alle lærere de farger jo sin egen undervisning med seg selv på en eller annen måte». På samme måte tenkte Katrine: «Jeg tror elevene, selv om man ikke flagger hvor man står, at de allikevel vil skjønne det. Jeg tror nesten ikke man klarer å skjule det selv om man prøver så godt man kan». Både Katrine og Petter så derfor ut til å mene at det uansett er uunngåelig at det personlige trer frem og at det derfor er bedre å bare være åpen.

Sara delte dette synet på at lærerens standpunkt uansett skinner igjennom:

Jeg mener at alle mennesker har et livssyn, og det skinner gjennom på alle måter i livet vårt, også i undervisninga, og det er der vi begrunner de vi er og hva vi mener om livet, og verdiene våre og hva som er viktig da også som lærere og i relasjoner da som medmenneske.

Likevel mente hun, i motsetning til Petter og Katrine, at hun kunne «gjøre alt mitt for at det *ikke* skal farge undervisninga liksom». Dette kan virke motstridende med tanke på at hun tidligere sa at livssynet «skinner igjennom». Dette ligner kanskje mer på synspunktene til Andrea og Frida, som forsøkte å opprettholde et skille mellom sitt personlige og profesjonelle liv. Dette kan eksemplifiseres med et utsagn fra Andrea:

Ja, men for meg igjen, det handler om at når jeg kommer inn så kommer jeg inn som lærer. Jeg kommer ikke inn som meg. Så når jeg kommer inn i klasserommet så kan ikke jeg være meg og ha mine meninger og komme med de fordømmene jeg har til den og den sekten eller den og den religionen.

Andrea markerte et skille mellom det å komme inn i klasserommet som en lærer, altså i en profesjonell rolle, og det å komme inn i klasserommet som «meg», altså i en personlig rolle.

Dette kan oppsummeres med at det samme skillet som oppstod under subtemaet «åpenhetspraksis» oppstår også her ved at de lærerne som var åpne også tok med seg det personlige inn i det profesjonelle livet, mens de som ikke var åpne opprettholdt et skille mellom disse.

## **4.2 Hensyn som vektlegges**

Det andre hovedtemaet er «hensyn som vektlegges». Dette temaet består av ulike hensyn som lærerne vektla når de skulle forklare årsakene til at de var åpne eller ikke. De ulike hensynene brukes til å forklare både hvorfor noen av lærerne valgte å være åpne, men også til å forklare hvorfor andre lærere ikke var åpne. Her har jeg valgt å begrense meg til hensyn til elevene, klassen og tematikk.

### **4.2.1 Hensyn til elevene**

Dette subtemaet handler om hvordan hensynet til elevene påvirker lærernes valg knyttet til åpenhet. Det handler om årsakene til at lærerne valgte å være åpne eller ikke med tanke på hvordan det kan påvirke elevene, og deres relasjon til elevene som enkeltindivider, både i positiv og negativ forstand.

Både Sara, Petter og Trond mente at det at de var åpne skapte en trygghet for elevene. Sara uttrykte det slik: «De er trygge på meg, og det tenker jeg er veldig viktig i lærerrollen i religionsfaget - at de kjenner læreren sin og mye av det tror jeg handler om at de vet at jeg er kristen og». Hun tenkte altså at «[...] det skaper en trygghet for elevene å vite hvor de har meg». Både Sara og Petter tenkte også at det at de var åpne «gjør det mye lettere for dem å være åpne selv og snakke med medelever om det» (Petter). På samme måte mente Trond at hans «åpenhetsprosjekt» var med på å ufarliggjøre det å dele sitt eget standpunkt: «Og da blir det ikke

mer farlig enn at vi forteller hverandre at noen liker Barcelona og andre liker Chelsea på en måte».

Petter mente at dette også handlet om alder:

Jeg prøver å svare så ærlig som mulig, og det har litt å gjøre med at dem er ... det her er siste året på videregående og de er atten år, de er unge voksne og jeg prøver å ta dem på alvor som voksne da.

Det å være åpen ble her tolket som et verktøy for å ta elevene på alvor, og på den måten forsøke å forbedre relasjonen. Katrine strakk dette enda lenger ved å mene at elevene hadde krav på å vite hennes standpunkt: «Jeg synes nesten de har krav på å vite om jeg er katolikk eller lutheraner eller kristen eller ateist. Jo, jeg synes det er redelig, og det har også med medlemskap og hvor står jeg i hvilken sammenheng».

Samtidig var Katrine også noe skeptisk til å være fullstendig åpen med elevene sine:

Ja, og så tenker jeg at jeg lukker samtalen hvis jeg liksom sier "ja, jeg er kristen og står for det". Da lukker jeg på en måte samtalen tenker jeg. Ja, det er kanskje det. At da ville kanskje deres argumenter være farget av hva de hører at jeg står for.

Det kan virke som hun tenkte at ved å si hva hun selv mente hele tiden ville hun ødelegge elevenes mulighet til å utvikle sine meninger, og heller bare tok lærerens mening. Dette er et synspunkt hun delte med Andrea og Frida som ikke ønsket å være åpne. Frida mente for eksempel at: «Jeg tror at synet på undervisningen kan endre seg litt med en sånn forkunnskap». Andrea forklarte dette slik:

Og ofte så har jeg opplevd at når en lærer kommer inn og sier "ja men jeg tror jo på Jesus" eller "jeg tror jo på det og det" så lager eleven et miljø for å få en bedre karakter. Eller for å rett og slett bare ha bedre kontakt med læreren. Holder seg til mening de tror passer læreren. Og det ønsker ikke jeg.

Ved å være åpne med elevene om sitt eget standpunkt kan det virke som Andrea, Frida og Katrine var redde for at elevene ukritisk skulle overta lærernes meninger. Det lå tilsynelatende en skepsis til hva elevene kunne bruke informasjonen om læreren til.

Det var også, blant lærere som både var åpne og ikke åpne, en frykt for at å dele sitt eget standpunkt med elevene kunne krenke. Dette gjaldt spesielt Andrea og Frida, men også Trond og Petter påpekte at «det kan være litt sånn skummelt for noen, for det kan bli litt sånn nærgående eller personlig for dem [...]» (Petter). I slike situasjoner kunne det ifølge Frida «[...] nok være vanskelig å være helt ærlig fordi at det vil kunne krenke». Andrea, som identifiserte seg selv som særskilt kritisk til religion, var spesielt skeptisk til å være åpen: «Det tør jeg ikke helt nå fordi det skal så lite til før en eller annen blir krenket».

Igjen, som den eneste i utvalget, tok Andrea opp maktperspektivet. Hun var redd for at dersom hun var åpen ville det gi utslag i en skjev maktfordeling i klasserommet mellom elevene:

Og da hadde jeg litt veldig mye makt til den ene elevgruppen som er kritiske til religion. Så jeg hadde gitt makt til en gruppe og tatt vekk makt fra den andre, og det kan jeg ikke gjøre når de skal møte hverandre i en diskusjon i klasserommet.

Ved å vektlegge hensyn til elevene fremkom det i lærernes intervjuer en rekke årsaker til hvorfor de valgte å være åpne eller ikke. Noen av lærerne vektla blant annet elevenes trygghet og det å ta de på alvor som voksne som årsaker til å være åpen. Andre lærere vektla ulike påvirkninger som deres standpunkt kunne ha på elevene som årsak til å ikke være åpne.

#### **4.2.2 Hensyn til klassen**

Dette subtemaet handler om lærernes valg knyttet til åpenhet med hensyn til klassen de underviser i. Dette skiller seg fra forrige subtema ved at fokuset ligger på klassen som helhet, og ikke på relasjonen til elevene som enkeltindivider.

Alle lærerne utenom Katrine kommenterte at klassesammensetningen styrte hvor åpne de var. Trond uttrykte det slik: ««Nei, enhver undervisning blir til i det klasserommet du er i. Sånn at det er noe organisk som skjer mellom lærer og klasse». Dette kan tolkes som at graden av lærerens åpenhet kan variere fra klasserom til klasserom. Dette var noe som også Frida trakk frem: «For jeg mener det varierer veldig for altså en undervisningsgruppe kan være helt annerledes enn en annen undervisningsgruppe, og i noen grupper vil det være mye større toleranse for at ting vises eller diskuteres åpent». Noe av det handler altså om klassesammensetning og klassedynamikk.

Det handler også om lærerens relasjon til klassen som helhet. Sara mente at det var helt annerledes å undervise elever hun kjente fra andre fag: «Jeg merker at det er helt annerledes å undervise religionsfaget dette året enn for to år siden, for nå kjenner jeg klassen godt og har hatt dem i andre fag også. Vi har liksom et annet klima i utgangspunktet». Dette gjorde at hun følte at hun kunne være mer åpen med elevene sine. Andrea trakk derimot frem relasjonen hennes til klassen som en av årsakene til at hun ikke var åpen:

Det er ikke mine elever som jeg følger i løpet av tre år eller to år. Og jeg kjenner dem ikke godt nok så jeg føler at det også styrer litt hvor åpen jeg er. At jeg prøver å være litt ekstra forsiktig. Hadde det vært en klasse jeg hadde kjent godt så hadde jeg nok turt å være litt mer åpen, og da hadde vi kanskje hatt rom for mer debatt eller jeg hadde turt å presse grensene litt med tanke på diskusjonen rundt religion.

Petter og Sara, som begge regnet seg selv som åpne, delte en viss varsomhet med tanke på hva de var åpne om basert på mangfoldet i klassen. Sara sa for eksempel at: «Så jeg snakker ofte med elevene om det at når vi skal snakke om ting i klasserommet her så skal vi snakke om det som om noen som tenkte dette var her, hvis du skjønner». Sara jobbet på en kristen privatskole, og regnet derfor klassen som ganske homogen, og det er her kanskje snakk om et tiltenkt mangfold i klasserommet som man skal være varsom mot å krenke eller såre. Petter, som jobbet på en offentlig videregående skole, var også forsiktig med hva han sa om enkelte temaer: «Mens nå er det jo mer eller mindre gitt at du må alltid regne med ... eller det er alltid både kristne og muslimer i hvert fall i en klasse». Dette styrte noen ganger hvor åpen han var om eget standpunkt på enkelte temaer.



De fleste lærerne pekte på hensyn til klassen som helhet som en av faktorene som styrte deres valg av åpenhet. Dette handlet både om klassen sammensetning, klassens dynamikk og lærerens relasjon til klassen. Det var også en viss varsomhet knyttet til det å være åpen i et stadig mer mangfoldig klasserom. Dette kan vise tegn på at lærerens åpenhet kan være situasjonsavhengig, noe jeg vil trekke frem senere i diskusjonen.

### **4.2.3 Hensyn til tematikk (religion/livssyn versus etikk)**

Et stadig tilbakevendende tema under intervjuene var om lærerne var åpne, eller ikke åpne, om den samme tematikken. Tematikk forstås her som de tre emnene i faget religion og etikk: religion, livssyn og etikk. Det ble gjort et skille mellom åpenhet om lærernes eget forhold til religion/livssyn og religiøse/livssynsmessige standpunkter på den ene siden, og åpenhet om lærernes eget forhold til etikk og etiske standpunkter på den andre siden. Resultatene under viser om lærerne følte at det var lettere å være åpen om religion og livssyn, eller om det var lettere å være åpen om etikk.

Katrine, Sara og Petter – som alle karakteriserte seg som åpne – følte at de kunne være åpne om religiøse forhold og standpunkter, men var mer tilbakeholdne når det gjaldt etiske anliggender. For Petter handlet dette om at: «[...] jeg har nok en klarere oppfatning om hva jeg mener og tenker da om trosspørsmål enn jeg gjør i mange etiske spørsmål». For Petter handlet det altså om hvor utviklet hans egen oppfatning var til at den kunne deles, og gjorde dessuten et skille mellom «[...] meninger versus holdninger og trosståsted da». For Katrine og Sara handlet dette mer om at de var redd for å såre noen. Sara sa for eksempel: «Jeg er nok mer redd for å såre folk med en gang det gjelder de konkrete etiske tinga som berører livet til de i klasserommet». Katrine var også mer lukket om «abort og andre etiske dilemmaer» enn om religiøse forhold i frykt for å såre elevene:

Men som sagt så synes jeg det er mye vanskeligere på temaer som abort, for da er det lettere å se det fra flere sider og se at begge parter har litt rett på et vis, og det er et veldig sårbart tema som det finnes flere svar på som er gode, både på den ene og den andre siden.

For Andrea og Frida var det motsatt. Selv om deres utsagn tydet på at de ikke var så åpne overfor elevene sine, mente de at det var enklere å være åpne om etikk ettersom religion og livssyn var mer sårbart. Helt konkret kom dette til uttrykk hos Andrea slik: «Så når vi er inne på verdier og sånne ting så kan vi diskutere mer åpent og ikke krenke. Men så fort du har religion så kan det plutselig bli en krenkesone og vi må passe på at det ikke skjer ikke sant». Frida forklarte dette med at etikken er mer fleksibel og situasjonsavhengig:

Så den [etikken] endrer seg veldig, mens man slutter ikke å være kristen fra en dag til en annen avhengig av situasjonen nødvendigvis. Sånn at det er nok litt forskjell tror jeg. Religioner og livssyn er noe som er langt mer permanent og statisk, selv om det også kan endres og modereres eller bli mer ekstremt, ikke sant, alt ettersom. Men det er nok en mer sårbar arena vil jeg tro fordi det er så mye mer fast i deg enn det for eksempel etiske standpunkter er.

At etikken er situasjonsavhengig er ganske nært det Katrine ga uttrykk for da hun pekte på at etikken har flere gode svar. Likevel ble det blant lærerne trukket ulike konklusjoner om hvorvidt dette gjør det mulig å være åpen om etiske standpunkter overfor elevene sine.

Som den eneste i utvalget opererte ikke Trond med et skille mellom religiøse standpunkter og etiske standpunkter med tanke på hva han var åpen om: «Nei, handler ikke etikk og religion ... er ikke de godt sammenvevd på mange måter? Er det mulig å dele dem? Jeg gjør ikke det da som sagt. Jeg klarer ikke det. Så jeg ser vel det på som samme ting på et vis».

De fleste av lærerne praktiserte likevel et skille mellom det å være åpen om religiøse anliggender og det å være åpen om etiske anliggender. For de som var åpne om religiøse standpunkter handlet dette om at de mente at etikken var en mer sårbar arena. For de som var åpne om etiske standpunkter var det religion som ble oppfattet som den sårbare arenaen.

### **4.3 Opplevd formål med faget**

Det tredje og siste temaet er lærernes opplevde som fagets formål. Dette handler både om hva lærerne tenkte at innholdet i faget burde være og hva som var målet med faget i deres øyne («Fagets innhold»), men også hvordan man burde arbeide med faget og nå disse målene («Undervisningspraksiser»). I forlengelse av dette handler temaet også om perspektivtaking og hvilke perspektiver som kom til syne i undervisningen til lærerne («Perspektiver»).

### **4.3.1 Fagets innhold**

Det første aspektet ved det opplevde formålet med faget var fagets innhold. Dette subtemaet handler om hva lærerne tenkte at religions- og livssynsundervisning burde være, hva det ikke burde være, og hva målet med en slik undervisning er.

De fleste lærerne, med unntak av Sara, mente at utgangspunktet for religions- og livssynsundervisning burde være kunnskap. Dette ble blant annet uttrykt som at faget skal være «kunnskapsbasert og saklig» (Katrine) og at målet med en slik undervisning er «opplysning og orientering» (Frida). I forlengelse av dette mente både Trond og Frida at dette kunnskapsbaserte utgangspunktet medførte at det ikke var rom for teologi og tro. Trond uttrykte det blant annet slik: «Dette er et fag på lik linje med alle mulig andre fag, og hvis man tror at man går hit for å få styrka troen sin så er det ikke sånn». Dette kan ha sammenheng med at lærerne var tydelige på at de ikke drev med forkynnelse som en del av sin rolle.

I sammenheng med tankene om at faget skal være kunnskapsbasert og orienterende trakk både Katrine, Andrea og Trond fram at dette er et kritisk fag der man skal stille kritiske spørsmål. Dette handlet for Andrea også om at man «[...] må ta opp vanskelige temaer» og «[...] ikke feie noe under teppet».

Et annet aspekt ved faget religion og etikk var for Katrine, Sara og Petter at elevene skulle få møte perspektiver og mennesker som tenker, mener og tror annerledes enn dem selv. Katrine mente at dette var «en viktig sosial kompetanse» som elevene måtte beherske for «å kunne tolerere sine meningsmotstandere». For Sara og Petter var det å forstå andre mennesker selve hovedmålet med faget. Sara sa blant annet at det å kunne ta andres perspektiv var det som gjorde

at man kunne gjøre elevene til empatiske medmennesker. Det å møte andres meninger og forstå dem, kan derfor sees på både som et mål med faget, men også som et mål i seg selv.

Dette kan forstås i sammenheng med at både Katrine, Sara, Trond og Petter – lærerne som opplevde seg selv som åpne – mente at et av målene med faget er at elevene skal få lov til å utvikle seg selv. Spesielt Petter var opptatt av at elevene skulle få utvikle seg selv, og granske sine egne oppfatninger og holdninger. Sara var likevel den som kanskje uttrykte dette tydeligst: «Jeg tenker det utvikler de som mennesker og, å både få møte hva andre tenker og få møte seg selv og bli klar over hva de tenker selv». Denne selvutviklingen handlet altså både om at elevene skulle få møte andres meninger, men også å finne ut hva de mente selv.

Her er lærerne altså relativt samstemte om hva faget skal inneholde og ikke inneholde, med noen individuelle variasjoner. De fleste lærerne mente at utgangspunktet for faget skulle være kunnskap og orientering, og i forlengelse av dette ble det trukket fram at dette også innebar kritikk og kritiske spørsmål. Faget skulle derimot ikke være en plass for teologi og tro, men heller et sted der elevene kunne møte egne og andres meninger og dermed utvikle seg selv.

### **4.3.2 Undervisningspraksiser**

Subtemaet «undervisningspraksiser» handler om lærernes tanker om hvordan man burde jobbe med faget religion og etikk for å imøtekomme det de opplevde som fagets formål. For selv om de fleste lærerne tenkte at fagets grunnlag var kunnskap, tenkte de også at kunnskap ikke var tilstrekkelig i seg selv til å kunne gjennomføre en god religions- og livssynsundervisning.

Frida sa blant annet at: «[...] hvis jeg bare skal presentere pensum så tror jeg det ville blitt et veldig fattig fag». Hun var derfor ganske enig med Trond som var «[...] veldig tilhenger av en god blanding av kunnskap og drøfting». Han strakk seg så langt som å si at: «[...] hvis man skal nærmes seg disse fagene eller disse emnene i faget, tror jeg ikke det er noen annen måte å gjøre det på enn å åpent gå inn i det og drøfte og diskutere». Kunnskap og drøfting hadde for Trond og Frida et gjensidig forhold, der drøftingen beriket kunnskapen, men det måtte samtidig være tilstrekkelig med kunnskap på plass for å kunne drøfte. Også Katrine og Petter trakk fram

drøfting som en av måtene de jobbet med faget religion og etikk på. Petter sa blant annet at: «[...] målet da er jo at vi skal klare å innta ulike perspektiver, at de klarer å argumentere for flere syn. Ikke nødvendigvis sitt eget i det hele tatt, men at de klarer å argumentere for flere sider i en sak». Dette kan sees i sammenheng med at noen av lærerne tenkte at elevene burde få møte andres meninger som en del av faget.

Både Katrine, Andrea, Trond og Frida var tydelig på at det måtte være dialog i religions- og livssynsundervisning. Frida sa blant annet: «Dette faget mener jeg det ikke er mulig å drive en god religionsundervisning uten å ha en veldig sånn klar og åpen dialog med elever underveis». I forlengelse av dette mente Katrine at man måtte være «[...] åpen for samtale slik at religionsfaget fremmer toleranse».

Både Frida og Andrea hadde også her tanker som ikke ble tatt opp av de andre lærerne. Selv om begge disse lærerne ikke følte at de var åpne om egne standpunkter overfor elevene sine, understreket begge viktigheten av å ha en åpen dialog med elevene sine. Frida sa blant annet:

Men det er jo og en grunn til at det er viktig at disse samtalene kommer opp, for hvis de trykkes ned og man ikke tillater den åpne dialogen så tror jeg mye mer vil ligge sånn å ulme og irritasjoner vil være veldig mye mer til stede og noen kan sitte og føle seg såra eller krenka, ikke sant. Mens når dette tas opp og diskuteres og folk får lov til å si det man mener så tror jeg man kan unngå mye sånt.

Den samme bekymringen hadde Andrea som heller tok kritiske og kontroversielle meninger opp i klasserommet enn at elevene skulle henvende seg til «feil instans»:

Så folk er redde for å bli utstøtt og de tør ikke å dele sine meninger, og jeg føler at det ødelegger for oss for så fort en elev ikke tør å dele sine meninger åpent og høyt og tydelig, så deler han de andre steder. Og kanskje i grupper som ikke er så gode.

Ved å ta opp disse samtalene og meningene i klasserommet mente Andrea og Frida derfor at man kunne «motvirke en del skumle holdninger» (Frida). Dette kan sees i sammenheng med at de

samme lærerne noen ganger følte et behov for å være tydelig på at noen meninger ikke var greie å ha.

Alle lærerne utenom Sara trakk derfor frem enten dialog og drøfting som måter de arbeidet med faget på. Andrea og Frida hadde dessuten et indirekte mål om å motvirke skumle holdninger ved å tillate en åpen dialog. Det var likevel noe utydelig hvor grensene mellom drøfting og dialog gikk.

### 4.3.3 Perspektiver

Subtemaet «perspektiver» handler om perspektivtaking, altså lærernes tanker om hvilke perspektiver som kommer til syne i deres undervisning. Med perspektiver mener jeg her de perspektivene i Eidhamars (2019) modell som ble redegjort for i kapittel 2. Dette var ikke noe som lærerne fikk direkte spørsmål om i intervjuene, men noe som stadig dukket opp når lærerne skulle beskrive sitt opplevde formål med faget.

Trond, Frida, Andrea og Katrine trakk alle frem både innenfra- og utenfraperspektivet når de skulle beskrive sin undervisning. Likevel ble ikke disse to ulike perspektivene vektlagt likt. Frida og Andrea la mer vekt på utenfraperspektivet. Frida forklarte det slik: «En ting er å se religionen sin innenfra, men vi må jo prøve å se dette utenfra ikke sant, som religionsvitere». Katrine var på den andre siden mer opptatt av å «[...] finne fram de fortellingene som gir oss et innenfraperspektiv fra de som praktiserer den religionen». Hun mente at innenfraperspektivet var viktig for å fremme toleranse, forståelse og mangfold.

Samtidig kunne det oppstå utfordringer knyttet til perspektivtaking. Frida forklarte for eksempel at hun hadde opplevd situasjoner der hennes utenfraperspektiv kolliderte med elevenes innenfraperspektiv: «Jeg har jo ... det opplever jeg ofte at elever kan sitte med noe de føler er rett kunnskap hvor jeg vet eller ... å vite noe er så voldsomt, men hvor jeg sitter med en annen kunnskap da». Slike situasjoner der «kunnskapen på en måte går litt på tvers av hverandre» kunne ifølge Frida føre til diskusjoner mellom henne og elevene.

I tillegg til distinksjonen innenfra-utenfra har vi distinksjonen personlig-faglig. Selv om det var forskjeller mellom lærerne knyttet til om de var åpne overfor elevene sine eller ikke, var det likevel en generell enighet om at man alltid skulle bruke det faglige perspektivet, ikke det personlige. Dette ble uttrykt på ulike måter. Sara sa for eksempel at: «[...] vi skal prøve å ta det saklige perspektivet og ikke ta med oss så mye følelser inn i det». Andrea hadde det hun kalte «en veldig objektiv tilnærming», mens Trond mente at man alltid skal ha «den kritiske, akademiske tilnærmingen til faget». Saklig, objektiv, kritisk og akademisk reflekterer på ulike måter et faglig perspektiv på undervisningen.

Alle lærerne utenom Petter hadde tanker om perspektivtaking i religions- og livssynsundervisningen. Både innenfra- og utenfraperspektivet ble trukket fram, men det var ulikt hvilket av disse man tilla mest oppmerksomhet. Av de lærerne som sa noe om perspektivtaking, reflekterte alle et syn om at man alltid skulle ha det faglige perspektivet i klasserommet.

#### **4.4. Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg presentert resultatene fra den tematiske innholdsanalysen som er gjort i forbindelse med prosjektet. Resultatene ble presentert under tre hovedtemaer som alle hadde tre subtemaer.

Fire av lærerne opplevde seg selv som åpne, mens to av lærerne ikke gjorde det. Likevel var det på tvers av denne skillelinjen tanker og praksiser som reflekterte en annen holdning til spørsmålet om åpenhet enn den som ble gitt innledningsvis i kapittelet. Tross lærernes ulike åpenhetspraksiser var det relativt godt samsvar i deres forståelse av hva lærerrollen innebærer og i deres opplevde formål med faget. Lærerne vektla stort sett de samme hensynene når de skulle reflektere over sin egen åpenhetspraksis. Likevel ble disse hensynene brukt både for å argumentere for at man skulle være åpen, men også for at man ikke skulle være åpen.

Resultatene bærer preg av at dette er seks forskjellige lærere, med seks forskjellige praksiser og derfor mange individuelle variasjoner. Det er forsøkt å gi et grovt skissert kart over de enkelte

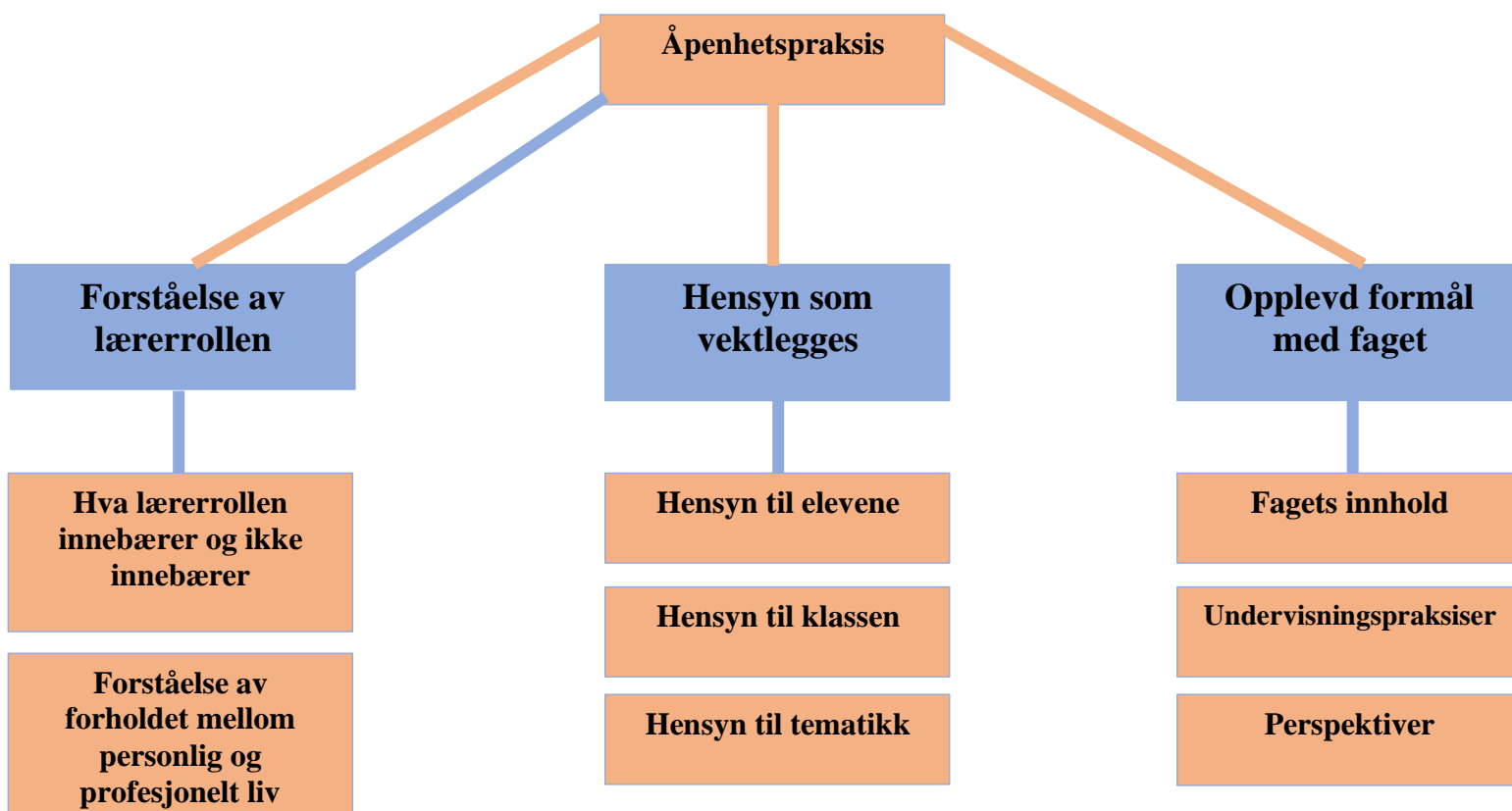
lærernes praksis og tankegang. I noen tilfeller argumenterte lærere som var åpne for å ikke være åpne, og i andre tilfeller argumenterte lærere som ikke var åpne for å være åpne. Dette blir et interessant samspill når oppgaven beveger seg inn i diskusjonskapittelet. Her vil jeg forsøke å se resultatene i de ulike temaene på tvers av hverandre, og i lys av den empiriske og teoretiske bakgrunnen for prosjektet.



## 5. Diskusjon

Dette diskusjonskapittelet har to funksjoner. For det første skal jeg forsøke å se mine resultater i lys av den tidligere empiriske og teoretiske forskning som ble redegjort for i kapittel 2. Jeg skal vise hvordan mitt materiale både samsvarer med og utfordrer den tidligere forskningen. For det andre skal jeg forsøke å vise hva resultatene mine kan bety for spørsmålet om åpenhet, og hvilke konklusjoner jeg utleder fra dette for å svare på problemstillingen.

Før jeg begynner diskusjonen vil jeg minne om analysetemaene fra kapittel 4. En grafisk fremstilling av temaene og subtemaene og hvordan de henger sammen kan sees i figur 1.



Figur 1 Grafisk fremstilling av temaer (blå) og subtemaer (oransje) i prosjektet

Som figuren viser har jeg gitt subtemaet «åpenhetspraksis» prioritet i framstillingen. Det kan derfor virke som om jeg gjør en verdimessig rangering av temaene og subtemaene der åpenhetspraksis er øverst, noe som ville vært motstridende i forhold til Braun og Clarkes (2006) tematiske innholdsanalyse. Dette er derimot ikke poenget. Det handler heller om at

åpenhetspraksis er det subtemaet som i størst grad belyser problemstillingen ved å gi svar på lærernes tanker om de er åpne eller ikke. De øvrige subtemaene er med på å forklare og kaste lys over lærernes åpenhetspraksis, og rommer ulike aspekter og betingelser for lærernes åpenhet. Det er derfor ikke en rangering, men snarere en understreking av hvordan de ulike temaene og subtemaene jobber sammen for å gi et bilde av lærernes åpenhetspraksis.

Det er her på sin plass å minne om prosjektets problemstilling: «Hva tenker et utvalg religionslærere om å være åpen om egne ståsteder og standpunkter overfor elevene sine?». Med «å være åpen om egne ståsteder og standpunkter» sikter jeg her både til det å dele sin religiøse eller livssynsmessige tilhørighet, standpunkt på etiske spørsmål og egne tanker, meninger, holdninger og synspunkt på religiøse, livssynsmessige og etiske emner. I tillegg har prosjektet hatt følgende forskningsspørsmål: «Hvilke begrunnelser gir lærerne for valgene som tas knyttet til åpenhet?». Dette spørsmålet forsøker å besvare hva lærerne var åpne om og ikke, og hvorfor de var åpne i noen situasjoner, men ikke i andre situasjoner.

Gjennom diskusjonen vil jeg gi delsvare på både problemstillingen og forskningsspørsmålet, som jeg kommer tilbake til mot slutten av kapittelet. Målet med kapittelet er å sette mine funn opp mot tidligere forskning. Derfor vil jeg tidvis gjenta deler av resultatene mine for å tydeliggjøre poengene. Det vil også kanskje være merkbart at flere av fagdidaktikerne og forskerne som ble presentert i kapittel 2 ikke kommer like tydelig frem i diskusjonen. Dette er fordi kapittel 2, i tillegg til å presentere tidligere empirisk og teoretisk forskning, også skulle etablere en samtale og en kontekst for mitt prosjekt. I denne samtalen er det mange nyanser og stemmer som var viktig å få vist i kapittel 2, men som ikke trengs gjentas eller understrekes her.

Kapittelet vil begynne med en sammenligning av mitt materiale og tidligere forskning knyttet til læreres åpenhetspraksis og læreres forståelse av forholdet mellom det personlige og det profesjonelle/faglige ved lærerrollen. Deretter vil jeg vise hvordan lærerne tilsynelatende har nokså like forståelser av formålet med faget og lærerrollen, men trekker likevel ulike konklusjoner og valg knyttet til åpenhet. Videre skal jeg argumentere for at åpenhet ser ut til å være situasjonsbestemt. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og konkludere med bakgrunn i delsvarene som gis på problemstillingen og forskningsspørsmålene underveis i diskusjonen.

I tillegg vil jeg reflektere over hvilke implikasjoner for videre forskning og profesjonsutvikling mitt prosjekt kan ha.

## **5.1 Åpenhetspraksis i min studie sammenlignet med tidligere forskning**

I dette delkapittelet om åpenhetspraksis i mitt materiale versus tidligere (primært empirisk) forskning er jeg først og fremst ute etter å se på to faktorer. For det første handler det om å se på om lærerne i studiene er åpne eller ikke om eget standpunkt, men også hvorfor de velger å være åpne eller ikke. Her vil jeg presentere noe av den tidligere britiske empiriske forskningen og noen av mine egne resultater på nytt for å tydeliggjøre poengene. I tillegg vil jeg vise at lærerne i min studie og i de tidligere studiene tenker nokså likt.

Fire av lærerne i min studie – Petter, Trond, Katrine og Sara - kategoriserte seg som åpne, mens to av lærerne – Frida og Andrea - kategoriserte seg som ikke åpne. Det er dermed en variasjon mellom lærere som var åpne og lærere som ikke var åpne i min studie. Everington fant i sin studie fra 2011 at de fleste lærerne ikke ønsket å være åpne om seg selv overfor elevene sine. I senere forskning fra 2012 og 2016 fant hun derimot at de fleste lærerne i disse studiene var åpne om både personlig tilhørighet og i noen tilfeller etiske anliggender. I den tidligere britiske forskningen ser det derfor også ut til at det er et variert utvalg av lærere som både var åpne og ikke åpne med elevene sine. Det er dermed samsvar mellom min studie og Everingtons tidligere studier. Variasjonen mellom lærerne kan tyde på at det ikke finnes noen fast og endelig konklusjon for hvordan man kan praktisere åpenhet i klasserommet, og at det gjøres på mange ulike måter.

Åpenhetspraksis handler også om hvorfor lærerne velger å være åpne, eller velger å ikke være åpne. Her finner jeg også et samsvar mellom tidligere forskning og min egen studie. De fleste begrunnelsene for hvorfor man er åpen eller ikke handler i stor grad om å ta hensyn til elevene, og vurdere hvilke positive og negative konsekvenser lærerens åpenhetspraksis vil ha for elevene (Everington et al., 2011; Everington, 2012, 2014, 2016; Fancourt, 2007; Goldstein & Benassi, 1994; Jackson, 1997). Det vil ikke være anledning til å vise alle eksemplene, så jeg har valgt ut to eksempler på begrunnelser både for det å være åpen og for det å ikke være åpen med hensyn

til elevene. Jeg har valgt disse to eksemplene fordi de etter min mening tydeligst får frem lignende beskrivelser og funn på tvers av min studie og den tidligere forskningen.

En av begrunnelsene som gis for å være åpen overfor elevene sine er at det skaper et inkluderende og trygt klasserom. Både Sara, Trond og Petter – som alle beskrev seg selv som åpne – understrekte at åpenhet skaper trygghet. Sara tenkte at elevene var trygge på henne fordi de visste at hun var kristen. Relasjonen mellom henne og elevene kan derfor tenkes å ha oppstått på bakgrunn av at hun har delt sine personlige meninger og syn med elevene. Eidhamar (2019) skriver at åpenhet styrker elevenes tillit til læreren. Dessuten har Richmond og McCroskey (1992) tidligere funnet at dersom læreren deler sitt personlige syn med elevene så oppstår en relasjon mellom dem som kan øke motivasjonen til elevene.

Intensjonen med å være åpen for lærerne i Everingtons studier (2012, 2016), var å skape en tillitsfull og åpen atmosfære. En slik atmosfære kan ifølge Jackson og Everington (2017) brukes for å oppmuntre elevene til å dele sine egne syn. Både Sara og Petter i min studie kommenterte at det at de var åpne kanskje gjorde at elevene følte det var lettere å være åpne selv. Goldstein og Benassi (1994) har tidligere funnet at lærerens åpenhet øker mengden og kvaliteten på elevdeltakelse. Ifølge disse vurderingene vil derfor åpenhet skape et trygt klasserom der det er lettere for elevene å dele sine egne meninger og syn med lærer og medelever.

Samtidig sa Andrea at hun ikke ønsket å være åpen med elevene sine ettersom hun ikke kjente dem så godt, og at det kanskje ville vært lettere for henne å være åpen dersom hun hadde en god relasjon med dem fra før av. Sara kommenterte dessuten at det at hun kjente elevene fra før av gav et annet klima i utgangspunktet som gjorde det lettere for henne å være åpen. Her ser vi et interessant samspill der noen fagdidaktikere (Eidhamar, 2019; Jackson & Everington, 2017), forskere (Everington et al., 2011; Everington, 2012, 2016) og respondenter både i min studie og Everingtons studier hevder at åpenhet kan skape trygghet og gode relasjoner. Samtidig føler en av lærerne i min studie at tryggheten og relasjonen må være på plass før man føler at man kan være åpen.

En av begrunnelsene som gis for ikke å være åpen er redselen for å påvirke elevene. Dette er noe lærerne i alle Everingtons studier (2012, 2014, 2016), både de som er åpne og de som ikke er åpne, trekker frem som en bekymring. Dette handler både om frykt for å påvirke elevenes tanker og meninger, men også om frykt for å krenke eller såre dem. Jeg har funnet lignende i min egen studie. Både Andrea og Frida - som ikke er åpne - og Sara, Petter og Trond - som er åpne – er redd for at elevene skal bli krenket eller såret dersom de er åpne om sitt eget syn. Som Petter sa er faget religion og etikk et fag der det fort kan bli personlig og nærgående. Både Sara og Petter utøvet en viss varsomhet knyttet til når de skulle være åpne og ikke. Med tanke på mangfoldet i klassen kunne det i teorien sitte noen som mente det motsatte av det læreren mente, eller praktiserte noe som læreren kritiserte.

Det er flere eksempler i den tidligere forskningen på at lærere som var åpne kunne se ulemper ved det å være åpen og fordeler ved det å ikke være åpen, og at lærere som ikke var åpne kunne se ulemper ved det å ikke være åpen og fordeler ved det å være åpen (Everington et al., 2011; Everington, 2012, 2014, 2016). Også fagdidaktikere og forskere (Andreassen, 2016; Jackson & Everington, 2017; Moen, 2013; Sødal & Eidhamar, 2009) viser på ulike måter at det finnes gode argumenter både for det å være åpen og for det å ikke være åpen. Dette finner jeg igjen i min egen studie der for eksempel Katrine mente at elevene hadde krav på å vite hennes religiøse tilhørighet, men samtidig mente hun at det å si hva man står for «lukker samtalen» og gjør elevenes meninger farget av læreren. På den andre siden var ikke Frida og Andrea vanligvis åpne, og ville ikke påvirke elevenes meninger med sine. Likevel var det noen situasjoner der de grep inn for å veilede elevene. Dette synet deles av en av lærerne i Everingtons studie (2014). Læreren ville ikke trenge sine meninger på elevene, men følte likevel på et ansvar for å veilede elevene til en bestemt forståelse. Dette er eksempler på lærere som i utgangspunktet ikke ønsker å være åpne om eget standpunkt overfor elevene sine i frykt for å påvirke dem, som likevel kan finne situasjoner der det er gode argumenter for å være åpen.

Kort oppsummert var det rammer for åpenheten for de lærerne i mitt materiale som var åpne, og det kunne virke som det var en slags gradering i hvor åpen man var. For de lærerne som ikke var åpne var det likevel noen tilfeller der man delte sine egne meninger for å veilede elevene til en ønskelig forståelse. De fleste av lærerne i Everingtons (2012, 2014, 2016) studier var åpne, men

hadde ulike hensikter og begrunnelser for hvorfor de var det. De kunne også se ulemper ved det å være åpen, og pekte på noen situasjoner der det kunne være mer hensiktsmessig å ikke dele sitt eget syn. Dette kan tyde på at lærerens åpenhet ikke er et enten/eller-spørsmål, og åpenhetspraksis ikke er en dikotomi mellom det å være åpen eller ikke. Det er kanskje heller snakk om et kontinuum med en rekke ulike praksiser og grader av åpenhet. Det finnes altså gode begrunnelser både for det å være åpen og for det å ikke være åpen, og det er ikke alltid at svaret på om man bør være åpen eller ikke er selvsagt.

## **5.2 Forståelse av forholdet mellom det personlige og det profesjonelle/faglige**

I dette delkapittelet skal jeg sammenligne mine resultater med det som ble presentert som tidligere teoretisk forskning i kapittel 2 særlig knyttet til forståelsen av forholdet mellom det personlige og det profesjonelle/faglige i lærerrollen. Utgangspunktet for diskusjonen er min tanke om at det å være åpen om eget standpunkt overfor elevene sine er på mange måter det samme som å ta med det personlige livet inn i den profesjonelle rollen, mens det å ikke være åpen er det samme som å skille ut det personlige livet fra den profesjonelle rollen.

Lærerne i min studie som kategoriserte seg som åpne med elevene sine, tenkte at det personlige nødvendigvis måtte være tilstede i den profesjonelle rollen. Blant annet sa Trond at hans åpenhetspraksis hadde sammenheng med hvem han er, mens Petter sa at alle lærere farger sin undervisning med seg selv. Det er stort sett enighet blant forskerne som ble presentert i kapittel 2 (Andreassen, 2016; Cooling, 2002; Goodson & Sikes, 2001; Eidhamar, 2019; Everington, 2016; Moen, 2013; Sødal & Eidhamar, 2009; ter Avest & Bakker, 2009) om at det ikke er mulig å skille fullstendig mellom sitt personlige liv og sitt profesjonelle liv. Blant annet skriver Andreassen (2016) at læreren til enhver tid setter preg på sin undervisning. Dette støttes av Moen (2013) som mener at ingen lærer kan opprettholde vanntette skott mellom livssyn og undervisning, men tar alltid standpunkt til stoffet. Spørsmålet blir derfor heller om man tenker at det personlige er noe man aktivt skal spille på i den profesjonelle lærerrollen, eller om det personlige er noe som må holdes på avstand.

I min studie var det slik at de lærerne som kategoriserte seg som åpne stort sett mente at det personlige var en viktig del av den profesjonelle rollen blant annet for å bygge relasjoner og trygghet med elevene. Dette kommer også fram blant annet hos Goodson og Sikes (2001) og Cooling (2002) som advarer mot farene ved å skille mellom den personlige rollen og den profesjonelle rollen, og hos Everington (2016) og Johannessen (2009) som mener at å dele fra sitt personlige liv bør være en del av den profesjonelle rollen. Det er ofte vanskelig å skille mellom sitt personlige liv og sitt profesjonelle liv (Moen, 2013; Moi, 2010; Sødal og Eidhamar, 2009; ter Avest og Bakker, 2009). Ifølge Moi (2010) gjør dette ofte at holdningene våre i stor grad ligger utenpå oss slik at elevene kan gjennomskue dem. Lignende tanker finner jeg hos Katrine, Sara og Petter som tenkte at ettersom deres standpunkt allikevel ville skinne gjennom kunne de like gjerne være åpne. Katrine mente dessuten at elevene hadde krav på å vite hennes religiøse tilhørighet. Petter så flere fordeler ved å være åpen og dele sine personlige meninger. Han mente at det blant annet var fint å kunne ta på elevene alvor som voksne. En slik åpenhet kan ifølge Moen (2013) bidra til å nå kravet om objektivitet, særlig for videregående elever slik som Petter forholdt seg til. De har i større grad mulighet til å se lærernes mening som en av flere synspunkter enn yngre elever. Det har dessuten ifølge Cayanus og Martin (2008) stor betydning for elevene at læreren gir ærlige svar på spørsmål om egne synspunkter.

Samtidig fant både Skeie (2010) og Leganger-Krogstad (2011) at de fleste norske lærere skiller sterkt mellom deres personlige syn og deres lærerrolle. Dette stemmer kanskje ikke overens med de fleste av lærerne i min studie. Likevel tenkte primært Frida og Andrea at deres personlige standpunkt ikke var noe de ønsket å dele med elevene, slik at de på et vis skilte mellom deres personlige syn og lærerrollen. Dette støttes av Sødal og Eidhamar (2009) som mener at den gode læreren er bevisst dette skillet mellom personlig rolle og faglig rolle som lærer. Også Andreassen (2016) er av den oppfatning at læreren må holde sin egen overbevisning på avstand. Dette kommer tydeligst frem i min studie da Andrea sa at hun ikke kunne «komme inn som seg selv» i klasserommet, men at hun måtte «komme inn som lærer». For Andrea hadde dette også sammenheng med at hun så på seg selv som en maktperson, og ved å dele sitt personlige standpunkt ville hun gi mye makt til den elevgruppen som mente det samme som henne. Jeg tolker dette i sammenheng med Aldenmyrs (2010) begrep «the tyrannies of intimacy». Dersom

Andrea skulle vært åpen om eget standpunkt ville hun rokket ved maktbalansen i klasserommet, og hindret elevene i å møte den profesjonelle og faglige autoriteten hun ønsket å være.

En diskusjon av forståelsen av forholdet mellom det personlige og det profesjonelle er også knyttet til perspektivene til Eidhamar (2019) som ble presentert i kapittel 2. Særlig perspektivdistinksjonen personlig/faglig gjør seg gjeldende ettersom den henger sammen med distinksjonen mellom personlig/profesjonelt liv. Det å være åpen om eget standpunkt kan tolkes som et personlig perspektiv, mens det å ikke være åpen kan tolkes som å bare forholde seg til faglige perspektiver.

Lærerne i min studie argumenterte stort sett også for kun å bruke de faglige perspektivene. Dette ble blant annet formulert som at man alltid skulle bruke det faglige/saklige perspektivet eller den akademiske tilnærmingen. Blant fagdidaktikerne var det generell enighet om at det ikke var rom for de personlige perspektivene hos læreren i undervisningen, kun de faglige innenfra -og utenfraperspektivene (Andreassen, 2016; Eidhamar 2019; Vestøl, 2020). Eidhamar (2019) mente for eksempel at distinksjonen faglig/personlig var et enten/eller-spørsmål. Likevel, hvis man tar utgangspunkt i at det å være åpen om eget standpunkt kan tolkes som et personlig perspektiv, bruker de lærerne i min studie som var åpne personlige perspektiver selv om de argumenterte for kun å bruke de faglige. Derfor kan man argumentere for at disse fire lærernes praksis utfordrer både deres egne utsagn, men også fagdidaktikernes syn.

Det at lærerne mente at de alltid brukte de faglige perspektivene, kan tolkes som et tegn på hvordan de ønsker at undervisning i religion og etikk skal være. Et faglig/saklig/akademisk perspektiv kan sees på som et forsøk på å møte kravene om en objektiv og upartisk undervisning. Flere av lærerne mente at faget skulle være et kunnskapsbasert orienteringsfag der man skulle møte ulike meninger og kritiske spørsmål. Derfor kan man argumentere for at alle lærerne på en eller annen måte er opptatt av objektivitet og upartiskhet. Et interessant poeng er at i den offentlige skolen, der fire av lærerne praktiserer, er det krav om upartiskhet. En kristen skole, slik som Sara og Katrine jobbet på, er derimot i utgangspunktet ikke upartisk. Likevel var lærerne nokså samstemte om at religion og etikk er et kunnskapsfag der man ved hjelp av faglige perspektiver skal orientere elevene om ulike religioner og livssyn.



I dette delkapittel ble det vist til et lite utforsket samspill mellom lærernes personlige og profesjonelle liv. De fleste forskere og fagdidaktikere er enige om at det ikke er mulig å skille mellom det personlige livet og det profesjonelle livet. Likevel har det oppstått en diskusjon om man skal ta det personlige aktivt i bruk i det profesjonelle, eller om det personlige må holdes på avstand. Denne diskusjonen finner jeg både internt i min egen studie, men også i den tidligere forskningen. Mitt materiale samsvarer med - og utfordrer - den tidligere forskningen når det gjelder forståelsen av forholdet mellom det personlige og det faglige.

### **5.3 Samsvarende forståelse - ulike konklusjoner**

I dette delkapittelet skal jeg vise hvordan lærerne i mitt materiale hadde relativt lik forståelse av formålet med faget religion og etikk og deres lærerrolle, men kom til ulike konklusjoner med tanke på hvordan de praktiserte åpenhet.

I mitt prosjekt var lærerne relativt samstemte om formålet med faget religion og etikk. De aller fleste, med unntak av Sara, mente at religion og etikk var et orienteringsfag der elevene skulle få kunnskap om et utvalg religioner og livssyn. Det ble i ulik grad også trukket frem at elevene skulle møte andre og ulike meninger, og at det skulle være anledning til å stille kritiske spørsmål. På samme måte fant Langedal (2009) i sin artikkel om sin masteroppgave at hennes respondenter hadde en relativt enhetlig fortolkning av den formelle læreplanen uavhengig av bakgrunn.

I forlengelse av dette hadde lærerne i min studie også en relativt samsvarende forståelse av religionslærerrollen. I sammenheng med at formålet med faget var kunnskap, mente både Katrine, Andrea, Trond og Frida at deres hovedrolle som religionslærer var å være en kunnskapsformidler. Alle lærerne var dessuten enige om at deres rolle som lærer ikke var å overbevise elevene om noe, forandres deres meninger eller vurdere sannhetsinnholdet i religionene. Denne tanken om ikke-forkynnelse finnes også blant lærerne i Fauske (2013) sin studie. Tanken om ikke-forkynnelse kan dessuten sees i sammenheng med kunnskapsformålet med faget, og kan kanskje sees som et uttrykk for en objektiv tilnærming til undervisningen.

Alle lærerne var dessuten enige om at faget skulle være en arena for drøfting og dialog der elevene kunne få argumentere for ulike syn. Frida og Andrea mente at rom for dialog gjorde at elevene kunne få ta opp det de ønsket, og på den måten forhindre at noen blir såret eller krenket. I denne dialogen mente lærerne at deres rolle var å være en ordstyrer som sørget for at spillereglene ble fulgt. Dette kan sees som et uttrykk for en upartisk undervisning der alle kan få si det de ønsker uten å bli diskriminert (Jackson & Everington, 2017).

Det er i grunn påfallende at det er flere likheter enn forskjeller i mitt materiale mellom de lærerne som jobber i den offentlige skolen og de lærerne som jobber på en kristen privatskole. En offentlig skole og en privatskole er i utgangspunktet to forskjellige kontekster, noe også Sara påpekte i intervjuet med henne. På tross av disse ulike kontekstene for religion -og livssynsundervisning beskrev lærerne lignende fag- og rolleforståelser. Det ser derfor ikke ut til at skolekonteksten kan regnes som en av faktorene som påvirker åpenhetspraksis.

Samtidig kom lærerne likevel til ulike konklusjoner når det gjaldt åpenhetspraksis. De trakk riktignok frem de samme hensynene når de skulle begrunne og forklare hvorfor de var åpne eller ikke, men de samme hensynene ble brukt til å argumentere og konkludere ulikt. For eksempel brukte Sara, Petter og Trond hensynet til elevene som en forklaring på hvorfor de var åpne, mens Frida og Andrea brukte de samme hensynet til å forklare hvorfor de ikke var åpne. Med tanke på de mange nyansene i de ulike lærernes praksiser, kan det her være snakk om seks forskjellige lærere med seks ulike tilnærminger til åpenhet. Dette henger sammen med Andreassens (2016) syn på at læreren til enhver tid setter preg på sin undervisning, og at Langedal (2009) fant at religionslærerrollen er preget av individualitet, autonomi og mangfold. Langedal (2009) fant dessuten at selv om lærerne i hennes studie oppfattet den formelle læreplanen relativt likt, så ble den iverksatt på svært ulike måter. Dette ser også ut til å være tilfellet i min studie.

Alle de ulike forklaringene, begrunnelsene og konklusjonene kan være et tegn på at det gjøres gode refleksjoner rundt spørsmålet om åpenhet blant lærerne i min studie. Det kan dessuten tyde på at lærerne utøver godt profesjonelt skjønn når de skal vurdere om de skal være åpne eller ikke. At lærerne kommer til ulike konklusjoner kan dessuten tyde på at det tas bevisste og reflekterte valg i et åpenhetsspørsmål som ikke har noen klar fasit.

## 5.4 Åpenhet som situasjonsbestemt

I forlengelse av funnet av at lærerne hadde samsvarende forståelse men trakk ulike konklusjoner, kan det argumenteres for at åpenhet er situasjonsbestemt.

Både forskere (Everington et al., 2011; Everington, 2012, 2014, 2016), fagdidaktikere (Andreassen, 2016; Jackson & Everington, 2017; Moen, 2013; Sødal & Eidhamar, 2009) og intervjudeltakerne mine kunne se at det finnes gode argumenter både for det å være åpen og for det å ikke være åpen. Selv om noen lærere var åpne var det enkelte negative konsekvenser man bekymret seg for at åpenheten kunne ha. På samme måte kunne de lærerne som ikke var åpne vise til situasjoner der de allikevel så det som nødvendig å være åpen om sitt eget standpunkt.

I min studie har jeg funnet at valg knyttet til åpenhet er styrt av en rekke ulike faktorer. I kapittel 4 viste jeg at lærerne både trakk frem elevene, klassen og tematikk som hensyn som ble vektlagt i deres åpenhetspraksis. Disse faktorene fungerer ofte også sammen og påvirker hverandre. Dette finner jeg spesielt i lærernes ulike forståelser av om det er etikk eller religion som er mest sårbart for elevene at læreren er åpen om. Katrine, Sara og Petter var åpne om religion, men var mer tilbakeholdne når det kom til etikk. Dette ble blant annet begrunnet med at etiske spørsmål ofte berørte elevenes liv mer direkte enn religiøse og livssynsmessige spørsmål. Frida og Andrea var derimot mer åpen om etiske standpunkter, fordi at åpenhet om eget forhold til religioner og livssyn fort kunne oppfattes som krenkende. Her ser vi hvordan hensynet til at elevene ikke skal bli såret eller krenket påvirker om det er religiøse/livssynsmessige anliggender eller etiske anliggender som er mest nærliggende å være åpen om. Selv om alle ønsker samme resultat – at elevene ikke skal bli såret – så kommer de til ulike konklusjoner om hva som er mest sårbart. Dette kan være et eksempel på hvordan hensynet til elevene og tematikken sammen er med på å påvirke åpenhetspraksisen.

Tidligere har jeg omtalt det jeg har kalt for selvmotsigelser i lærernes intervjuer. For eksempel sa både Andrea og Frida at de i utgangspunktet ikke var åpne, men at de i noen tilfeller var åpne om eget standpunkt for å veilede elevene til en bestemt forståelse. Slike «selvmotsigelser» ser jeg derimot ikke på som en svakhet. På samme måte som at fagdidaktikere (Andreassen, 2016;

Jackson & Everington, 2017; Moen, 2013; Sødal & Eidhamar, 2009) og forskere (Everington et al., 2011; Everington, 2012, 2014, 2016) kan argumentere godt for ulike syn på åpenhetsspørsmålet, er slike selvmotsigelser kanskje et tegn på at åpenhet er situasjonsavhengig. Trond sa at enhver undervisning blir til i det klasserommet man er i. Langedal (2009) peker ganske riktig på at faget ikke formidles i et kontekstuell tomrom, men i samspiller mellom fag, lærer og elever. Hva man er åpen om og ikke, og hvorfor man er åpen eller ikke varierer altså fra situasjon til situasjon avhengig blant annet av elevene, klassen og tematikk. Disse «selvmotsigelsene» kan derfor heller tolkes som en styrke, ettersom det kan tyde på en følsomhet for ulike situasjoner og kontekster.

Denne følsomheten kan sees på som et uttrykk for utøvelse av profesjonelt skjønn. Spørsmålet om åpenhet preget av ubestemthet og lærerne må mobilisere sin kunnskap og erfaring til å vurdere hva som er riktig å gjøre i situasjoner der ikke er en fasit. Skjønnsutøvelse er ifølge Grimen og Molander (2008) praktisk resonnering med svake holdepunkter. Utfordringen med åpenhetspraksis er at det hverken i læreplanen eller andre steder finnes holdepunkter som styrer resonneringen om man kan være åpen eller ikke i en gitt situasjon. Hvis det ikke finnes normative holdepunkter kan det ifølge Grimen og Molander (2008) ikke forekomme skjønnsutøvelse. Likevel, som vist i forrige delkapittel, ser det i min studie ut som om lærerne deler noen holdepunkter, nemlig at de har nokså like og til dels overlappende forståelser av faget og lærerrollen. Selv om de konkluderer ulikt ut fra det som ser ut til å være de samme normative holdepunktene, viser dette at lærerne bruker sin skjønnsutøvelse til å legge vekt på situasjon og kontekst når de foretar seg valg knyttet til åpenhet.

Dersom åpenhet kan sees på som situasjonsbestemt, kan det være hensiktsmessig å trekke linjer til Eidhamars (2019) perspektivmangfoldmodell. Ettersom lærernes åpenhet varierer ut fra situasjon og kontekst, vil de i ulike situasjoner være i kontakt med en rekke ulike perspektiver som både spenner seg fra det faglige til det personlige, og fra innenfraperspektiver til utenfraperspektiver. Eidhamar (2019) argumenterer riktignok for at en perspektivmangfoldmodell bare spenner seg fra de faglige innenfraperspektivene til de faglige utenfraperspektivene. Med tanke på resultatene i dette prosjektet kunne man argumentert for at også de personlige perspektivene kunne vært en del av denne modellen.

Jeg har i dette delkapittelet argumentert for at åpenhet kan være situasjonsbestemt og kontekstavhengig. Både fagdidaktikere, forskere og mine respondenter har vist at det finnes gode argumenter for både det å være åpen og for det å ikke være åpen. De har dessuten vist at selv om man i utgangspunktet tenker at man for eksempel skal være åpen, kan det finnes situasjoner der det er mer nærliggende å holde litt tilbake. Denne følsomheten ovenfor situasjon og kontekst kan sees på som et tegn på lærernes skjønnsutøvelse.

## 5.5 Konklusjon

Problemstillingen for den oppgaven var: «Hva tenker et utvalg religionslærere om å være åpen om egne ståsteder og standpunkter overfor elevene sine?». Med «å være åpen om egne ståsteder og standpunkter» sikter jeg her både til det å dele sin religiøse eller livssynsmessige tilhørighet, standpunkt på etiske spørsmål og egne tanker, meninger, holdninger og synspunkt på religiøse, livssynsmessige og etiske emner. I tillegg har prosjektet hatt følgende forskningsspørsmål: «Hvilke begrunnelser gir lærerne for valgene som tas knyttet til åpenhet?». Dette spørsmålet hadde som hensikt å belyse hva lærerne var åpne om og ikke, og hvorfor de var åpne om enkelte ting, men mer lukkede om andre ting. På denne måten har oppgaven også nærmet seg et hovedtema i fagdidaktikken, nemlig profesjonsutøvernes begrunnelser av valg som har konsekvenser for undervisningen i faget.

Oppsummert er svaret på disse spørsmålene i mitt materiale at åpenhet er situasjonsbestemt og kontekstavhengig. Religionslærerrollen består av en rekke ulike og til dels spenningsfylte aspekter, forventninger og hensyn som må tas. En rekke ulike faktorer slik som elevgruppen, classesammensetningen og tematikken gir utslag for hvordan man praktiserer åpenhet i den gitte situasjonen. Lærerens åpenhet er dermed kanskje ikke et spørsmål om å enten være åpen eller ikke, men kanskje heller et kontinuum av en rekke ulike praksiser som strekker seg fra helt åpen til helt lukket som man beveger seg mellom avhengig av situasjon.

Diskusjonen om åpenhet har også vært knyttet til forståelsen av forholdet mellom lærerens personlige og profesjonelle liv. Oppgaven har som utgangspunkt at det å være åpen er det samme som å ta med det personlige inn i den profesjonelle lærerrollen, mens det å ikke være åpen er det

samme som å holde det personlige på avstand i det profesjonelle liv. Her har jeg vist at forholdet mellom det personlige og profesjonelle kanskje ikke er en dikotomi, men som åpenhetspraksisen, kanskje heller kan beskrives som et kontinuum. Det personlige og det profesjonelle i en lærers liv står i et gjensidig og dynamisk forhold. En lærer som utelukker det personlige vil kanskje falle til kort, på samme måte som en lærer som kun fokuserer på det personlige vil falle til kort. Det blir derfor en lærers oppgave å stadig reflektere over dette forholdet og hvordan det virker inn på undervisningen.

Det har dessuten blitt vist at lærerne i min studie hadde relativt like forståelser av formålet med faget religion og etikk, og deres religionslærerrolle. Sagt på en annen måte hadde lærerne på flere viktige punkter sammenfallende syn på det profesjonelle livet. Selv om de tenkte nokså likt trakk likevel lærerne ulike konklusjoner om hva de skulle være åpne om, når man kunne være åpen og hvorfor man burde/ikke burde være åpen. Dersom det profesjonelle forstås likt, kan man tenke seg at distinksjonen ligger i det personlige. Hvis dette skulle være plausibelt kan man ikke se bort fra det personlige aspektet ved lærerrollen, men heller vurdere og reflektere over hvordan man skal forholde seg til dette.

## **5.6 Implikasjoner for videre forskning og profesjonsutvikling**

Denne studien har vært en av de første studiene som setter åpenhetsspørsmålet i forgrunn for forskerinteressen. Det har riktignok vært gjort flere empiriske studier spesielt i Storbritannia (Everington et al., 2011; Everington, 2012, 2014, 2016), der man har vært i kontakt med spørsmålet om lærerens åpenhet, men ikke som hovedanliggende. Den tidligere forskningen viser likevel at dette er noe som stadig dukker opp når lærere skal reflektere over sin profesjon. Min studie viser at lærerne reflekterer godt og mye rundt deres åpenhetspraksis, noe som igjen kan tyde på at det tas bevisste valg. Derfor kan dette forstås som en viktig del av religionslærerprofesjonen. Selv om disse funnene ikke kan generaliseres, så kan de bidra inn i debatten om lærerens åpenhet med noen konkrete eksempler på læreres praksis. Dette prosjektet viser derfor betydningen av å sette fokus på åpenhet, og et behov for mer forskning på hvordan lærere praktiserer åpenhet i sine klasserom og hvorfor de handler som de gjør.

Studien utfordrer dessuten teoretiske posisjoner på åpenhet og særlig forståelsen av forholdet mellom personlig og profesjonelt liv. Både i internasjonal (Aldenmyr, 2010; Ejsing, 2007; Prentiss, 1999) og nasjonal (Andreassen, 2016; Leganger-Krogstad, 2011; Skeie, 2010; Sødal & Eidhamar, 2009) forskning er det mange som er skeptiske til det å være åpen og ta med seg sitt personlige liv inn i det profesjonelle livet. Mine funn tyder derimot på at det er lærere som velger å være åpne, og som ser det som en reell pedagogisk og didaktisk ressurs i sine klasserom. Dette støttes også av flere av lærerne i Everingtons studier (2012, 2014, 2016). Jeg argumenterer derfor for at trengs mer konkret forskning på dette samspillet mellom en lærers personlige og profesjonelle liv. Forskningen kan for eksempel ta for seg hvordan profesjonsutøverne faktisk håndterer dette forholdet i sin arbeidshverdag, eller studere læreplaner og læreverk for å se etter hvilket handlingsrom en lærer har med tanke på åpenhet. Dette kan også komme fremtidige lærere til gode når de skal ta bevisst valg rundt egen åpenhetspraksis.

Prosjektet har dessuten vist at undervisningens tematikk kan ha utslag for åpenhetspraksisen. Med tematikk sikter jeg her til om temaet er religioner, livssyn eller etikk. I denne studien har det bare blitt nevnt som ett av flere hensyn som vektlegges når man skal vurdere om man skal være åpen eller ikke. Likevel kunne dette også vært et aspekt som det kunne vært fruktbart å forske mer på ettersom de nevnte temaene kan regnes som hovedtemaene i faget. For eksempel kunne man utforsket om lærere var like åpne om religiøse standpunkter som etiske standpunkter, eller om det finnes relevante forskjeller på hvorfor ett av temaene eventuelt er mer nærliggende å være åpen om.

Jeg argumenterer dessuten for at spørsmålet om åpenhet bør tas opp og diskutert i lærerutdanningen, slik at nye religionslærere får anledning til å møte problemstillingen før møtet med egen praksis. Er det noe tidligere forskning og mitt eget prosjekt viser, er det at lærere stadig dukker opp i situasjoner der de må vurdere om de skal være åpne om egne ståsteder og standpunkter eller ikke, for eksempel når elevene spør konkret hva læreren mener. Det viser også at åpenhet er noe som hele tiden må reflekteres rundt og som er en naturlig del av religionfaggruppens pedagogiske og didaktiske diskusjon på lærerværelset.

## 6. Litteratur

Aldenmyr, S. I. (2010). Teacher Identity and the Marketized Society: Discursive Constructions in Teacher Discussion Groups. *Journal of Social Science Education*, 9(3), 68–76.

<https://doi.org/10.4119/jsse-534>

Andreassen, B. O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2.utg). Universitetsforlaget.

Bahn, S. & Barrath-Pugh, L. (2013). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work (QSW)*, 12(2), 186–199. <https://doi.org/10.1177/1473325011420501>

Befring, E. (2015). Kapittel 3: Forskningsetikk. I E. Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28–35). Cappelen Damm Akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cayanus, J. L. (2004). Effective Instructional Practice: Using Teacher Self-Disclosure as an Instructional Tool. *Communication Teacher*, 18(1), 6–9.

<https://doi.org/10.1080/1740462032000142095>

Cayanus, J. L. & Martin, M. M. (2008). Teacher Self-Disclosure: Amount, Relevance, and Negativity. *Communication Quarterly*, 56(3), 325–341.

<https://doi.org/10.1080/01463370802241492>

Cooling, T. (2002). Commitment and indoctrination: A dilemma for religious education? I L. Broadbent & A. Brown (Red.), *Issues in Religious Education*. Routledge.

Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory in Practice*, 39(3), 124–130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)



Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Universitetsforlaget.

Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?: Perspektiver i religions - og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet: Religionspedagogisk tidsskrift*, 70(1), 27–46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>

Ejsing, A. (2007). Power and Caution: The Ethics of Self-Disclosure. *Teaching Theology and Religion*, 10(4), 235–243. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2007.00377.x>

Everington, J., ter Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2011). European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationships to personal and professional biographies. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 241–256. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.546669>

Everington, J. (2012). “We are All in this Together, the Kids and Me”: Beginning Teacher's Use of their Personal Life Knowledge in the RE Classroom. *Journal of Beliefs and Values*, 33(3), 343–355. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.732815>

Everington, J. (2014). Hindu, Muslim and Sikh religious education teachers' use of personal life knowledge: the relationship between biographies, professional beliefs and practice. *British Journal of Religious Education*, 36(2), 155–173. <https://doi.org/10.1080/01416200.2013.820169>

Everington, J. (2016). “Being professional”: RE teacher's understandings of professionalism 1997-2014. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 177–188. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139892>

Fancourt, N. (2007). The “Dialogical” Teacher: Should Teachers Express their Commitments in the Classroom? I Bakker, C. & Heimbrock, H-G. (Red)., *Researching RE Teachers: RE Teachers as Researchers* (s. 53–67). Waxmann Publishing.

Fauske, R. (2013). “Eg er så redd for ikkje å vere nøytral nok»: Korleis skal ein tolke kravet om ei objektiv og nøytral undervisning, og kva problem er knytte til desse målsettingane?. I B. Afset, K. Hatlebrekke & H. V. Kleive (Red.), *Kunnskap til hva?: Om religion i skolen* (s. 215–238). Akademika forlag.

Firebaugh, G. (2008). The First Rule: There Should Be the Possibility of Surprise in Social Research. I G. Firebaugh (Red.), *Seven Rules for Social Research* (s. 1–35). Princeton University Press.

Fuglseth, K. (2018). Bokmelding: Religion i skolen. *Prismet: Religionspedagogisk tidsskrift*, 69(1), 99–101. <https://doi.org/10.5617/pri.6157>

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forsknings og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Goldstein, G. S. & Benassi, V. A. (1994). The relation between teacher self-disclosure and student classroom participation. *Teaching of Psychology*, 21(4), 212–216.  
[https://doi.org/10.1207/s15328023top2104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15328023top2104_2)

Goodson, I & P.Sikes. (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*. Open University Press.

Grimen, H. & Molander, A. (2008). Kapittel 10: Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.

Iversen, L. L. (2017). Kapittel 7: Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. Von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions -og livssynsfaget* (s. 101–116). Universitetsforlaget.

Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. Hodder and Stoughton.

Jackson, R. & Everington, J. (2017). Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7–24.

<https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184>

Johannessen, Ø.L. (2009). «Sameness” as Norm and Challenge – Norwegian Teachers and Religious Diversity. I A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (Red.), *Teachers responding to religious diversity in Europe: Researching biography and pedagogy* (s. 95–110). Waxmann Publishing.

Johnson, B. R. (2013). Chapter 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277–316). Sage Publishing.

Kashtan, M. (2005). The Gift of Self: The Art of Transparent Facilitation. I S. Schuman (Red.), *The IAF Handbook of Group Facilitation: Best Practices from the Leading Organization in Facilitation* (s. 573–590). Jossey-Bass.

Knauth, T. & Körs, A. (2011). The “contextual setting approach”: A contribution to understanding how young people view and experience religion and education in Europe. *British Journal of Education*, 33(2), 209–223. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.543604>

Kunnskapsdepartementet (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Langedal, E. S. (2009). Religionslærer, hvem er du?: Hvordan ulike religionslærere konstituerer sin rolle gjennom undervisningspraksisen. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 21(1), 19–23.

[https://www.religion.no/files/ugd/6972da\\_4e953ad511f64c01bc1192179f4f14a5.pdf?index=true](https://www.religion.no/files/ugd/6972da_4e953ad511f64c01bc1192179f4f14a5.pdf?index=true)

Leganger-Krogstad, H. (2011). *The Religious Dimension of Intercultural Education: Contributions to a Contextual Understanding*. International Practical Theology Vol 14. LIT Verlag.

Moen, O. M. (2013). Åpenhet om eget livssyn overfor elever. *Religion og livssyn: Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*, 25(2), 68–72. <http://www.olemartinmoen.com/wp-content/uploads/Apenhet-om-eget-livssyn-overfor-elever.pdf>

Moi, I. (2010). Religionenes mange hus. I G. Skeie (Red.), *Religionsundervisning og mangfold: rom for læring i religion, livssyn og etikk* (s. 69–85). Universitetsforlaget.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research (HSR)*, 34(5 pt.2), 1189–1208. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>

Prentiss, C. R. (1999). More than We Needed to Know: Religious Self-Disclosure in the Classroom. *Bulletin CSSR*, 28(1), 18–20.

Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (1992). Increasing Teacher Influence Through Immediacy. I V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Red.), *Power in the classroom: Communication, Control, and Concern* (s. 101–120). Psychology Press.

Ryen, A. (2016). Chapter 3: Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4.utg, s. 31–46). Sage Publishing.

Skeie, G. (2010). Erfaringsbasert forsknings -og utviklingsarbeid. I G. Skeie (Red.), *Religionsundervisning og mangfold: Rom for læring i religion, livssyn og etikk* (s. 124–152). Universitetsforlaget.

Skeie, G. (2017). Impartial teachers in religious education – a perspective from a Norwegian context. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 25–39.  
<https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1149047>

Sødal, H. K. & Eidhamar, L. G. (2009). Kapittel 2: Den gode religions -og livssynslæreren. I H. K. Sødal, R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie & G. Winje (Red.), *Religions -og livssynsdidaktikk: En innføring* (4.utg, s. 27–44). Cappelen Damm.

ter Avest, I. & Bakker, C. (2009). The Voice of the Teacher(s) – Researching Biography and Pedagogical Strategies. I A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (Red.), *Teachers responding to religious diversity in Europe: Researching biography and pedagogy* (s. 13–28). Waxmann Publishing.

Vestøl, J. M. (2020). Å ta andres perspektiv: Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet: Religionspedagogisk tidsskrift*, 71(4), 361–375.  
<https://doi.org/10.5617/pri.8365>

Von der Lippe, M. & Undheim, S. (2017). Kapittel 1: Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen?. I M. Von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions -og livssynsfaget* (s. 11–24). Universitetsforlaget.

## 7. Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Hvor lenge har du vært religionslærer?
2. Hvorfor valgte du å bli religionslærer?
3. Hva er det som engasjerer deg med faget?
4. Hva liker du best å undervise om?
5. Hva tenker du er formålet med KRLE/Religion og etikk-faget?
6. Hva er ditt eget forhold til religioner og livssyn? Hva er ditt eget forhold til etikk?
7. Hvordan opplever du at ditt forhold til religioner, livssyn og etikk er med på å forme deg som religionslærer?
8. Hvilke hensyn synes du er viktige å ta i møte med et mangfoldig klasserom?
  - a. Hvilken rolle har du i dette mangfoldet? Ser du på deg selv som en del av mangfoldet?
9. Kan du fortelle om en situasjon i din undervisning der ulike meninger møter hverandre?
  - a. Hvordan håndterer du en slik situasjon? Hvilke grep eller metoder bruker du for å løse situasjonen på denne måten?
  - b. Hvorfor er dette en god måte å gjøre det på?
  - c. Hvilken rolle ønsker du å ha i en diskusjon der klassen har ulike meninger?
  - d. Hvorfor ønsker du å ta denne rollen?
10. Dersom en av dine elever skulle være åpne om sitt eget ståsted, hva ville vært mulige måter å respondere på for deg som lærer?
  - a. Hvilken av disse måtene vil være mest nærliggende for deg å respondere på?
11. Kan du fortelle om en situasjon der du har hatt et annet ståsted enn, eller vært uenig med, dine elever?
  - a. Hvordan håndterte du situasjonen?
  - b. Hvorfor synes du dette er en god måte å gjøre det på?
12. Noen ganger kan elever være nysgjerrige på lærerens ståsted. Hvordan forholder du deg til elever som spør deg om dette?
13. Kan du forestille deg en situasjon der det ville vært nærliggende for deg å være åpen om ditt eget ståsted?

- a. Hvorfor er det nærliggende i den situasjonen?
14. Kan du forestille deg en situasjon der det ville vært utenkelig å være åpen om ditt eget ståsted?
- a. Hvorfor er det utenkelig i den situasjonen?
15. Hvilke likheter og forskjeller ser du mellom åpenhet knyttet til religion og livssyn og åpenhet knyttet til standpunkt til etiske spørsmål?
16. Er det noe eller noen i din hverdagskontekst som du tror kan ha vært med å påvirke hvordan du håndterer slike situasjoner som vi har snakket om? I så fall, hva og/eller hvem?
- a. Skolens praksis? Kollegaer? Læreplaner? Klassen? Elever? Alder på elevene? Foreldre/foresatte? Andre?
17. Hvordan tror du dine valg knyttet til åpenhet påvirker undervisningen?
18. Hvordan tolker du det som står her (artefakt: Kjerneelementet «Å ta andres perspektiv» hentet fra læreplanen i Religion og etikk)?
19. Hvordan forholder dette seg til det vi har snakket om tidligere?
20. Er det noe annet du har lyst til å ta opp som vi ikke har snakket om?

## 7.2 Vedlegg 2: Samtykke- og informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «*Religionslærerens åpenhet om eget standpunkt*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske hva et utvalg religionslærere tenker om å være åpen om eget standpunkt overfor elevene sine. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å besvare problemstillingen: «Hva tenker et utvalg religionslærere om å være åpen om egne ståsteder og standpunkter overfor elevene sine?». Dette innebærer både åpenhet om eget forhold til religioner og livssyn, samt åpenhet om eget standpunkt til etiske spørsmål. Prosjektet vil også utforske hvilke begrunnelser som gis for valgene som tas i klasserommet.

Målet med prosjektet er å bidra til bevisstgjøring og diskusjon om åpenhet i klasserommet. Åpenhet i klasserommet er mye diskutert i forskningslitteraturen (spesielt i England), og det finnes både de som argumenterer for større åpenhet, og de som argumenterer imot at læreren skal være åpen om eget standpunkt overfor elevene sine. Dette er dessuten noe vi ser for oss at de fleste religionslærere må reflektere over i sin profesjonsutøvelse. Ofte er også elevene nysgjerrige på hva læreren tenker og mener. Ved å være med i dette prosjektet bidrar du til diskusjonen, og gir nye innsikter i hvordan religionslærere i Norge velger å forholde seg til spørsmålet om åpenhet i klasserommet.

Prosjektet er min masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk som del av Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**



Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlig for dette forskningsprosjektet er veileder Ole Andreas Kvamme ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Masteroppgaven skrives av masterstudent Ola Linqvist Nødtveidt.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget i dette prosjektet består av lærere som underviser i enten KRLE på ungdomstrinnet, eller Religion og etikk på videregående skole. Du får denne henvendelsen fordi du underviser i, eller har undervist i, disse fagene. Vi har kommet i kontakt med deg enten gjennom: 1) skolens nettsider, 2) andre informanter/kontaktpersoner, 3) skolens ledelse.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å delta i et intervju. Intervjuet vil ta ca. 30 minutter. Intervjuet vil inneholde åpne spørsmål der du vil få mulighet til å dele ulike situasjoner i ditt klasserom, hvordan du løste situasjonen, og hvorfor du gjorde det på den måten. Eksempler er: «Hvordan forholder du deg til elever som spør om ditt ståsted?». «Kan du fortelle om en situasjon der du har hatt et annet ståsted enn dine elever? Hvordan håndterte du situasjonen? Hvorfor gjorde du det sånn?».

Du vil også bli spurt om ditt eget forhold til religioner og livssyn. Dette spørsmålet åpner for at du kan dele opplysninger om din egen religiøse eller livssynsmessige overbevisning, men det er ikke nødvendig.

Det vil bli gjort et lydopptak med diktafon av intervjuet. Lydopptaket vil bli transkribert, og dine personopplysninger anonymisert i transkriberingen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun masterstudenten og veileder som har tilgang til dine personopplysninger gjennom prosjektet. Det vil bli gjort tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang på dine personopplysninger. Ditt navn og personopplysninger vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste atskilt fra øvrige data. Dette er for å kunne aidentifisere dine personopplysninger.

Mer konkret vil intervjuet bli tatt opp på en diktafon gjennom programmet UiO Nettskjema. Lydfilen lagres på UiOs Tjeneste for Sensitive Data (TSD). TSD er et utvalg tjenester for lagring, behandling og analysering av data i sikre, krypterte omgivelser. Dataene lagres her fordi det kan fremkomme opplysninger om din religiøse eller livssynsmessige overbevisning i intervjuet. Dette er data som klassifiseres under «særskilte kategorier av personopplysninger», og krever derfor mer begrenset tilgang.

Alle personopplysninger i den publiserte masteroppgaven vil være anonymisert. Dette er for at opplysninger i intervjuet ikke skal kunne føres tilbake til deg.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1.juni 2022. Dine personopplysninger, og lydopptakene fra intervjuene vil slettes umiddelbart etter prosjektslutt.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved veileder Ole Andreas Kvamme – [o.a.kvamme@ils.uio.no](mailto:o.a.kvamme@ils.uio.no).  
Masterstudent Ola Linqvist Nødtveidt – [olaln@student.uv.uio.no](mailto:olaln@student.uv.uio.no).
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye - [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

Ole Andreas Kvamme

*Masterstudent*

Ola Linqvist Nødtveidt

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Religionslærerens åpenhet om eget standpunkt» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

